



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DENILSON BARBOSA DOS SANTOS

**DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
MATÕES (MA) E ALTOS (PI)**



**TERESINA-PI
2026**

DENILSON BARBOSA DOS SANTOS

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATÕES (MA) E ALTOS (PI)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

**TERESINA-PI
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S237d Santos, Denilson Barbosa dos

Direito à educação no campo : análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI) / Denilson Barbosa dos Santos. – 2026.
300 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.”

1. Política Pública em Educação. 2. Educação do Campo.
3. Educação Especial. 4. Direito à Educação. I. Cruz, Rosana Evangelista da. II. Título.

CDD 379

DENILSON BARBOSA DOS SANTOS

**DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM MATÕES (MA) E ALTOS (PI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPGEd do Centro de Ciências da
Educação Professor Mariano da Silva Neto, da
Universidade Federal do Piauí como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e
Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da
Cruz.

Tese aprovada em: 11 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ
Data: 06/04/2026 13:45:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz - PPGED/UFPI
(Orientadora/Presidente)

Documento assinado digitalmente
 ANA VALÉRIA MARQUES FORTES LUSTOSA
Data: 06/04/2026 13:11:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - PPGED/UFPI
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 ELMO DE SOUZA LIMA
Data: 06/04/2026 13:41:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima - PPGE/UFPI
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 LUCINEIDE BARROS MEDEIROS
Data: 06/04/2026 13:25:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros - PPGSC/UESPI
(Examinadora Externa ao Programa)

Documento assinado digitalmente
 THELMA HELENA COSTA CHAHINI
Data: 06/04/2026 10:43:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini - PPGE/UFMA
(Examinadora Externa à Instituição)

Aos que se dedicam ao exercício da docência inclusiva e à investigação do direito à educação na interface Educação Especial – Educação do Campo, e, em particular, de questões relacionadas com a inclusão escolar nos territórios camponeses, ao papel que a escola pública tem na vida e na formação das pessoas.

Aos que reconhecem que a Educação Inclusiva é um convite à humanização de nossas práticas, de acolhimento primeiro da pessoa humana escondida por trás do rótulo deficiência e/ou PEE, e que compreendem que, enquanto docentes, não podemos negar aos nossos educandos camponeses aquilo que nos foi negado ao longo do nosso processo de escolarização.

E, de modo especial, dedico este trabalho aos meus pais, Raimundo Carvalho dos Santos e Maria da Luz Barboza Silva, à minha amada esposa Ana Lúcia Pereira Barbosa dos Santos, pelo significado de suas histórias de vida em minha vida, à Leticia Adriele e Alana Leticia, minhas filhas, pelo significado da vida, e à minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz, por não desistir de mim, por ousar fazer a travessia comigo durante o caminho investigativo e de produção desta Tese, e pela forma positiva como me afetou, imprimindo em mim boas marcas suas e ensinamentos que levarei e praticarei na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha vida, Deus vem colocando pessoas especiais que muito contribuíram e ainda contribuem para o meu crescimento pessoal, acadêmico, profissional e, principalmente, em minha formação como ser humano, as quais quero expressar toda a minha gratidão. Hoje, mais uma vez, reafirmo a certeza de que nenhum trabalho é feito solitariamente, pois a produção desta Tese é a prova disso. Dificuldades e desafios que marcaram os meandros da pesquisa e da produção desta Tese? Tivemos e não foram poucos. No entanto, cada um deles, ao seu tempo, foi superado graças à parceria e à ajuda mútua de inúmeras pessoas que, acreditando na proposta deste trabalho, contribuíram, direta ou indiretamente, para que ele saísse do campo da ideia e do projeto e se materializasse nesta produção científica que ora se apresenta. Todas essas pessoas são merecedoras dos meus aplausos, agradecimentos e eterna gratidão.

A Deus, pela vida nos dada, fonte inspiradora em minha vida e condutor dos meus projetos.

À minha mãe, Maria da Luz Barboza Silva, e ao meu pai, Raimundo Carvalho dos Santos, que são exemplos de luta, resistência, paciência e dedicação. Principalmente, por ousarem, no final da década de 1990, levar meus irmãos e eu do povoado Centro do Adelino, zona rural de Matões (MA), para morar e estudar na cidade de Caxias (MA); com essa decisão assertiva deles, a escola pública mudou a minha vida. A eles, todo o meu reconhecimento e gratidão.

À minha amada esposa, Ana Lúcia Pereira Barbosa dos Santos, pelo companheirismo, amor e por garantir que sempre seguimos juntos, na mesma direção. Ela acompanhou os caminhos e descaminhos de minha trajetória pessoal, familiar, acadêmica e profissional, que, como sabe, não foram fáceis. Contudo, com dedicação, persistência, força de vontade e, sobretudo, com seu apoio e incentivo, conseguimos superar, juntos, cada etapa dessa travessia. Sempre compreendeu minha ausência e orou a Deus para que o percurso diário de 140 km², de ida e volta de nossa residência em Caxias (MA) até a UFPI, em Teresina (PI), para cursar este Doutorado em Educação, fosse tranquilo, seguro e em paz

Aos meus presentes de Deus, minhas filhas tão queridas e amadas: Letícia Adriele Pereira Barbosa dos Santos e Alana Leticia Pereira Barbosa dos Santos, as minhas alegrias, o impulso de toda a minha luta por uma vida melhor para todos nós.

Naturalmente, um justo e merecido agradecimento em especial à minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz, por todo o apoio dispensado, por ter acreditado em mim, inclusive nos momentos em que eu mesmo duvidei face às tribulações que eu estava

vivendo. A Senhora Prof.^a Rosana Evangelista possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa e também auxiliou imensamente em sua construção e execução. Agradeço pela seriedade nas observações e críticas ao texto, pela orientação segura tão valiosa, com a qual foi possível a materialização deste trabalho ora desenhado e, sobretudo, por não desistir de mim, pela compreensão e palavras firmes tão necessárias nestes dois últimos anos de doutoramento em que minhas vidas acadêmica, profissional e familiar foram atravessadas por sendas meandantes, marcadas por circunstâncias diversas que obrigaram-me recalcular a rota e a resistir com resiliência. Agradeço ainda à Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista, sobretudo, por, para além da amizade, ter acreditado em mim quando propus investigar o direito à educação dos camponeses público da PNEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA), em vez de continuar investigando a política de nucleação de escolas do campo no município de Caxias (MA), que inicialmente estávamos estudando. Após avaliar cuidadosamente essa proposta, ela a aceitou e mostrou-se entusiasmada em assumir esse novo desafio junto comigo.

Ao Secretário Municipal de Educação de Matões (MA), Prof. Luciano Matias Aquino, pela liberação e concessão de licença remunerada para estudos, favorecendo, dessa forma, as condições necessárias para que eu pudesse cursar, do início ao fim, o Curso de Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI, assim como pela autorização institucional concedida para que a pesquisa de doutoramento pudesse ser realizada junto à SEMED e às escolas do campo municipais de Matões (MA).

Ao William Silva, técnico responsável pelo Censo Escolar e Estatísticas Educacionais da SEMED Matões (MA), pelos dados fornecidos referentes à Educação Especial e à Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino.

À Secretária Municipal de Educação de Altos (PI), Prof.^a Sônia Lira, pela autorização institucional concedida para que a pesquisa de doutoramento pudesse ser realizada junto à SEMED e às escolas do campo municipais de Altos (PI).

Às profissionais da SEMED de Altos (PI): Prof.^a Mestranda Gisele Sepúlveda da Silva, Psicóloga Maria Gomes Rodrigues Neta, Prof.^a Esp. Sheila Maria de Abreu Simeão Cavalcante e Prof.^a Márcia Beatriz Barros, pela acolhida e por agilizar, junto aos setores da SEMED e junto às escolas do campo, o acesso deste pesquisador aos profissionais, aos documentos e às informações necessárias para produção desta Tese.

À Prof.^a Esp. Fernanda Amorim, Presidente da Associação Atípica Ohana de Altos (PI), uma instituição que luta em defesa dos direitos das pessoas com TEA, bem como às demais mães atípicas associadas a esta entidade pela acolhida e pelo fornecimento de informações e dados pertinentes ao objeto de estudo desta Tese.

Aos participantes desta pesquisa, do município de Matões (MA) e do município de Altos (PI) – Secretários de Educação, Supervisora de Educação Especial, Gestores Escolares, professores de salas regulares, pais, mães e/ou responsáveis de alunos camponeses PEE, representantes da APAE –, pelo acolhimento e imensuráveis contribuições dadas para produção deste trabalho.

Para toda a Banca de Qualificação da Tese, que aceitou participar deste momento, contribuindo para melhoria da qualidade escrita do texto final e para melhoria da análise e discussão dos dados e resultados da pesquisa de doutoramento: Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa; Prof. Dr. Elmo de Souza Lima; Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros e; Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini, minha eterna gratidão a cada um(a) de vocês. A escolha de cada um(a) foi feita a dedo, pois são referências nas pesquisas, na busca da construção de uma Educação Especial e de uma Educação do Campo em uma perspectiva inclusiva, na análise dos tensionamentos, correlações de forças e fatores que interferem nesse processo. Por isso, chegou-se ao consenso dos seus nomes, como aqueles que poderiam dar e deram valiosas contribuições para a lapidação do texto final desta Tese. Todos, em um momento decisivo, dialeticamente marcado por certezas e incertezas quanto ao melhor caminho metodológico a seguir nessa minha itinerância, dispuseram-se a caminhar comigo e com minha orientadora, a ouvir e a dialogar com interesse sobre todas as questões, dúvidas e problemas que surgiram durante o processo de escrita deste trabalho, apontando caminhos possíveis que contribuíram para que eu pudesse depurar e filtrar, de tudo que já havia lido e escrito, aquilo que realmente deveria constar na produção final da presente Tese.

Ao Prof. Dr. Luis Carlos Sales, por me ensinar a utilizar o *software* IBM SPSS *statistics* 24 para manuseio e exploração dos microdados do Censo Escolar do INEP, necessários para a produção desta Tese, minha eterna gratidão pelos ensinamentos e pelos aprendizados construídos.

A todos os professores e professoras doutores(as) do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPGE/UFPI), pela contribuição à minha formação acadêmica e por, ao longo do curso, nas aulas das diversas disciplinas cursadas e nos distintos eventos científicos realizados pelo PPGE/UFPI, fundamentarem nossas discussões e ajudarem a dirimir muitas dúvidas

Ao Prof. Me. Dante Gomes Galvão da SEDUC-PI, por intermediar meu acesso aos setores da SEDUC-PI para coleta de dados acerca da Educação Especial e da Educação do Campo ofertadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Piauí.

Ao Prof. Mestrando Saulo Formiga, da SEDUC-MA, por intermediar meu acesso aos setores da SEDUC-MA para coleta de dados acerca da Educação Especial e da Educação do Campo ofertadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão.

À amiga Prof.^a Ma. Tamara Regina da Silva Moraes do Nupecampo/PPGED-UFPI, por facilitar o meu acesso junto à SEMED e às escolas do campo de Altos (PI) e por me acompanhar nas visitas técnicas, sua colaboração fez muita diferença, gratidão!

Aos amigos e amigas que conquistei ao longo do curso de Doutorado em Educação/PPGED/UFPI: Maria de Jesus (Dijé), Kacio Santos, Milena Medeiros, Tizziana, Raul Mendes, Kininha, Airan Abreu, Aline, Elson Sousa, Marccos Luhan, Lourdinha, Patrícia, Naira, Raimundo Netto, Elineide, entre outros, pelos ricos e produtivos debates e embates em sala de aula e fora dela. Eles sempre resultavam na construção qualitativa do conhecimento, pois as discussões travadas ao longo do doutorado também foram consideradas na hora da escrita desta Tese. Além do mais, registra-se que esses quatro anos de doutorado não foram uma mera formalidade, porque nós não apenas estávamos misturados, mas convivemos e deixamos nossas marcas e nossos legados uns aos outros. Isso vale mais.

À minha cunhada, Ana Maria Pereira, pela generosidade em cuidar de minha filha caçula, Alana Letícia, que apresenta TEA, permitindo que minha esposa exercesse tranquilamente a docência em uma escola pública municipal de Codó (MA), enquanto eu viajava de Caxias (MA) a Teresina (PI) para cursar o Doutorado em Educação no PPGEd/2022–2025. A você, minha eterna gratidão.

Ao meu amigo e compadre Joelson Coimbra da Silva (2022-2023) e ao meu amigo Julian Marcell Silva Ferreira (2024-2025), por viajarem comigo nas inúmeras idas e vindas que tive que fazer aos municípios de Altos (PI) e de Matões (MA), nas diferentes etapas da pesquisa: solicitação de autorização institucional, visitas às escolas e aos setores das SEMED, realização das entrevistas, registro fotográfico das escolas do campo durante as observações não-participante. A companhia e parceria de vocês agregaram muito e deixaram mais leves e seguros os translaços e as etapas da pesquisa. Gratidão por tudo.

Aos amigos que a pesquisa em Educação Especial na interface com a Educação do Campo e o Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo me presenteou: a) Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu da UFGD, pela generosidade em me enviar seus materiais como artigos, livros, *e-books*, tese, dissertação, que tratam da interface Educação Especial – Educação do Campo, bem como materiais de outros pesquisadores da área e pela presteza em sanar dúvidas sempre que eu entrava em contato; b) Prof. Dr. João Henrique da Silva da UFRRJ e ao Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo da UFES, pelos

ensinamentos e conversas edificantes e partilha de materiais no âmbito da Educação Especial – Educação do Campo; c) ao Prof. doutorando Eduardo Adão Ribeiro da UFGD, pelos ensinamentos e partilha de materiais sobre o direito à educação dos camponeses PEE; d) Prof. Me. Ícaro Belém Horta, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos no uso de *softwares* de coleta de dados, geração de dados escolares por meio do INEP Data e na exploração e tratamento dos dados do censo escolar do MEC/INEP.

À minha amiga Prof.^a Ma. Marlete Aguiar, parceira na luta pela inclusão escolar no Maranhão. Pela ajuda e suporte incondicional, gratidão eterna!

Ao meu amigo Prof. Aristóteles Meneses, pela ajuda incondicional no processo de transcrição das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Aos profissionais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Maranhão: à Intérprete de Libras, Diretora Regional de Ensino da URE-Caxias/MA, minha amiga e comadre Prof.^a Mestranda Daniele Rodrigues, pelo apoio incondicional e pela partilha de dados da Educação Especial e Educação do Campo do Maranhão; ao Intérprete de Libras, meu amigo Prof. Me. Jânio Oliveira; ao professor do Atendimento Educacional Especializado e meu Confrade da Academia Aldeias-altense de Letras, Prof. Esp. Raimundo Sousa, e ao Presidente do Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Maranhão, Paulo Carneiro, pelas partilhas de conhecimento e de dados acerca da Educação Especial do Estado do Maranhão e ao Direito à educação das pessoas com deficiência.

Ao amigo e artista plástico visual Sid Sertão, pela parceria de sempre; você fez muita diferença.

Ao amigo Cleitor Medeiros, profissional responsável pelo serviço de formatação desta Tese.

À Prof.^a Ma Keiliane da Silva Araújo Carvalho pela correção gramatical e ortográfica efetuada no texto desta Tese, contribuindo no processo de melhoria da escrita deste trabalho.

À todas as pessoas não citadas nominalmente, mas que, direta ou indiretamente, forneceram dados, informações e viabilizaram as condições para produção deste trabalho.

Sabem de uma coisa? Não há nada melhor neste momento do que compartilhar com vocês hoje a alegria de ganharmos juntos. Isso porque, o conhecimento produzido e adquirido somente tem razão de ser se for para aproximar e incluir pessoas, jamais para distanciá-las ou excluí-las. Afinal, educação inclusiva é feita a muitas mãos! E diz respeito a todos nós!

A todos e a todas, o meu, o nosso muito obrigado!

(Aos que acreditam no que constroem):
**Necessitamos de um tempo que plante ideias
e pratique ações transformadoras.
Que desmonte as ordens de quem escraviza.**
Que provoque desejos desmedidos.
Que humanamente eduque as gerações.
Não aceitamos mais,
As diferenças faces da mesma dor,
A morte da sensibilidade,
A concentração de direitos
O não tempo para o amor,
A prisão da liberdade!
(Trecho do poema “Concentração de direitos”
da Camponesa maranhense Diva Lopes, 2011,
grifo nosso).

SANTOS, Denilson Barbosa dos. **Direito à educação no campo:** análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI). 300 f. 2026. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.

RESUMO

A Educação Especial e a Educação do Campo, na sociedade brasileira, foram e continuam sendo forjadas nos contornos de um sistema econômico social produtivista mercadológico, que exige a formação/padronização de sujeitos produtivos para servir de força de trabalho, priorizando a eficiência e a produtividade em detrimento da equidade, da justiça e da inclusão social e educacional. A educação é um dos direitos de todos e dever do Estado, assegurado e proclamado na Constituição Federal brasileira de 1988, reafirmado, posteriormente, nas legislações infraconstitucionais e em tantos outros documentos oficiais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, em vigor desde 2008. A materialização dos direitos, que são assegurados nesta política educacional para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na sua interface com a Educação do Campo, ainda hoje é um dos grandes desafios que precisa ser enfrentado e superado pelos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, esta pesquisa procura responder ao seguinte problema: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? O objetivo geral é analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI). Para responder ao problema e à consecução do objetivo deste estudo, realizou-se uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo com abordagem qualiquantitativa. Como fonte, foram utilizados os microdados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2008 a 2023, considerando o intervalo temporal comparativo de cinco em cinco anos, cujo manuseio deu-se mediante o emprego do *software* IBM SPSS *statistics* 24. Aliado ao aporte documental e à legislação educacional, explorou-se o aporte bibliográfico para construção do referencial teórico e para subsidiar as análises e discussões dos resultados. A pesquisa de campo foi efetivada com realização de entrevistas semiestruturadas com 15 participantes, sendo: dois Secretários Municipais de Educação, uma Supervisora de Educação Especial, quatro gestores escolares, quatro professores de salas regulares, dois pais de alunos camponeses público da Educação Especial (PEE), e duas representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo uma de Altos (PI) e outra de Matões (MA). Na organização, análise e interpretação dos dados, adotou-se a técnica análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados revelam que são inegáveis os avanços no âmbito da Educação Especial nas escolas do campo, principalmente no aumento das matrículas. Contudo, isso não significa a efetivação de fato do direito à educação dos estudantes camponeses PEE. Os direitos educacionais são expressos na legislação e nos documentos oficiais, mas, para sua materialização, são necessários investimentos no atendimento das escolas do campo, nas condições de acesso, permanência, participação e continuidade nos estudos destes camponeses. Caso contrário, continuarão apenas inseridos nos espaços escolares e não incluídos. Nos municípios de Altos (PI) e de Matões (MA) os estudantes camponeses PEE têm garantido o acesso à escola, indistintamente, mas sem as condições de permanência, de aprendizagem, de desenvolvimento e de continuidade nos estudos. Na realidade pesquisada o AEE não é ofertado e o atendimento a outros direitos são insuficientes e desiguais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na sua interface com a Educação do Campo, prevalecendo a precarização do processo de inclusão escolar e a negação de direitos educacionais a essa parcela da população brasileira, maranhense, piauiense, matoense e altoense.

Palavras-chave: Política educacional. Educação do campo. Educação Especial. Educação inclusiva. Direito à educação.

SANTOS, Denilson Barbosa dos. **Right to education in rural areas:** analysis of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education in Matões (MA) and Altos (PI). 300 p. 2026. - Doctoral Thesis – Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Postgraduate Program in Education, Teresina, 2026.

ABSTRACT

In Brazilian society, Special Education and Rural Education have been and continue to be shaped within the contours of a productivist, market-driven socio-economic system that demands the training/standardization of productive individuals to serve as a workforce, prioritizing efficiency and productivity over equity, justice, and social and educational inclusion. Education is a right of all and a duty of the State, guaranteed and proclaimed in the 1988 Brazilian Federal Constitution, and subsequently reaffirmed in sub-constitutional legislation and numerous other official documents, such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education – PNEEPEI, in effect since 2008. The realization of the rights guaranteed in this educational policy for students with disabilities, pervasive developmental disorders, and high abilities/giftedness, in its interface with Rural Education, remains one of the great challenges that must be faced and overcome by Brazilian states and municipalities. In this context, this research seeks to answer the following question: what tensions exist in the operationalization of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) in rural schools in the municipalities of Matões (MA) and Altos (PI)? The general objective is to analyze the tensions existing in the operationalization of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) in rural schools in the municipalities of Matões (MA) and Altos (PI). To answer the question and achieve the objective of this study, a documentary, bibliographic, and field research was carried out with a mixed-methods approach (qualitative and quantitative). The statistical microdata from the School Census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), from 2008 to 2023, were used as sources, considering a comparative time interval of five years. The data was handled using IBM SPSS statistics 24 software. In addition to documentary evidence and educational legislation, bibliographic resources were explored to construct the theoretical framework and to support the analysis and discussion of the results. Field research was conducted through semi-structured interviews with 15 participants: two Municipal Secretaries of Education, one Special Education Supervisor, four school administrators, four regular classroom teachers, two parents of rural students who are the target audience of Special Education (PEE), and two representatives from the Association of Parents and Friends of Exceptional Children (APAE), one from Altos (PI) and the other from Matões (MA). The content analysis technique proposed by Bardin (2011) was adopted for the organization, analysis, and interpretation of the data. The results reveal undeniable progress in Special Education in rural schools, particularly in increased enrollment. However, this does not signify the effective realization of the right to education for rural students with special educational needs (PEE). Educational rights are expressed in legislation and official documents, but their materialization requires investments in the services provided by rural schools, in the conditions of access, retention, participation, and continuity of studies for these rural students. Otherwise, they will remain merely inserted in school spaces but not included. In the municipalities of Altos (PI) and Matões (MA), rural students from the PEE program have guaranteed access to school, without distinction, but without the conditions for permanence, learning, development, and continuity in their studies. In the reality studied, Specialized Educational Assistance (AEE) is not offered, and the fulfillment of other rights is insufficient and unequal at all levels, stages, and modalities of education in its interface with Rural Education, with the precariousness of the school inclusion process and the denial of educational rights to this segment of the Brazilian population prevailing, specifically in Maranhão, Piauí, Matões, and Altos, prevail.

Keywords: Educational policy. Rural education. Special education. Inclusive education. Right to education.

SANTOS, Denilson Barbosa dos. **Derecho a la educación en zonas rurales:** análisis de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva en Matões (MA) y Altos (PI). 300 p. 2026. - Tesis Doctoral – Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Posgrado en Educación, Teresina, 2026.

RESUMEN

En la sociedad brasileña, la Educación Especial y la Educación Rural se han configurado, y continúan haciéndolo, en el marco de un sistema socioeconómico productivista y de mercado que exige la formación y estandarización de personas productivas para la fuerza laboral, priorizando la eficiencia y la productividad sobre la equidad, la justicia y la inclusión social y educativa. La educación es un derecho de todos y un deber del Estado, garantizado y proclamado en la Constitución Federal de Brasil de 1988, y posteriormente reafirmado en la legislación subconstitucional y numerosos documentos oficiales, como la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI), vigente desde 2008. El ejercicio de los derechos garantizados en esta política educativa para el alumnado con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades/superdotación, en su interrelación con la Educación Rural, sigue siendo uno de los grandes desafíos que deben afrontar y superar los estados y municipios brasileños. En este contexto, esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿qué tensiones existen en la operacionalización de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) en escuelas rurales de los municipios de Matões (MA) y Altos (PI)? El objetivo general es analizar las tensiones existentes en la operacionalización de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) en escuelas rurales de los municipios de Matões (MA) y Altos (PI). Para responder a la pregunta y alcanzar el objetivo de este estudio, se realizó una investigación documental, bibliográfica y de campo con un enfoque de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo). Se utilizaron como fuentes los microdatos estadísticos del Censo Escolar del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), de 2008 a 2023, considerando un intervalo de tiempo comparativo de cinco años. Los datos se manejaron utilizando el software IBM SPSS Statistics 24. Además de la evidencia documental y la legislación educativa, se exploraron recursos bibliográficos para construir el marco teórico y sustentar el análisis y la discusión de los resultados. La investigación de campo se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con 15 participantes: dos Secretarios Municipales de Educación, un Supervisor de Educación Especial, cuatro administradores escolares, cuatro docentes de aula regular, dos padres de alumnos rurales destinatarios de la Educación Especial (PEE) y dos representantes de la Asociación de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (APAE), uno de Altos (PI) y el otro de Matões (MA). Se adoptó la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (2011) para la organización, el análisis y la interpretación de los datos. Los resultados revelan un progreso innegable en la Educación Especial en las escuelas rurales, en particular en el aumento de la matrícula. Sin embargo, esto no significa la realización efectiva del derecho a la educación del alumnado rural con necesidades educativas especiales (PEE). Los derechos educativos se expresan en la legislación y los documentos oficiales, pero su materialización requiere inversiones en los servicios que prestan las escuelas rurales, así como en las condiciones de acceso, retención, participación y continuidad de los estudios para este alumnado. De lo contrario, permanecerán meramente insertados en los espacios escolares, pero no incluidos. En los municipios de Altos (PI) y Matões (MA), los estudiantes rurales del programa PEE tienen acceso garantizado a la escuela, sin distinción, pero sin las condiciones para la permanencia, el aprendizaje, el desarrollo y la continuidad de sus estudios. En la realidad estudiada, no se ofrece Asistencia Educativa Especializada (AEE), y el cumplimiento de otros derechos es insuficiente y desigual en todos los niveles, etapas y modalidades educativas en su interfaz con la Educación Rural, prevaleciendo la precariedad del proceso de inclusión escolar y la negación del derecho a la educación a este segmento de la población brasileña, específicamente en Maranhão, Piauí, Matões y Altos, persisten.

Palabras clave: Política educativa. Educación rural. Educación especial. Educación inclusiva. Derecho a la educación.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACEP	- Associação do Cegos do Piauí
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas habilidades/superdotação
APAE	- Associação dos Pais e Amigos e Excepcionais
ARQ	- Área Remanescente de Quilombo
ASS.	- Assentamento
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BPC	- Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
BV	- Baixa visão
CAA	- Comunicação aumentativa e alternativa
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual
CAS	- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEG.	- Cegueira
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CES	- Centro de Estimulação Sensorial para crianças com deficiência visual e auditiva “Mauro César Evaristo”
CHAC	- Centro de Habilitação Ana Cordeiro
CHARCE	- Centro para Habilitação e Reabilitação de Cegos do Piauí
CIES	- Centro Integrado de Educação Especial
CIF	- Classificação Internacional Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DA	- Deficiência auditiva
DF	- Deficiência física
DI	- Deficiência intelectual
DM	- Deficiência múltipla
DOE-PI	- Diário Oficial do Estado do Piauí
DPEE	- Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente

EFAs	- Escolas Famílias Agrícolas
EFASA	- Escola Família Agrícola Santa Ângela
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEE	- Grupo de Pesquisa em Educação Especial
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LB	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LOC DIF.	- Localização diferenciada
MA	- Maranhão
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento Sem Terra
NA	- não se aplica
NAAH/S	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
NEESPI	- Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva
NUPECAMPO	- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
NUPPEGE	- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
ODS	- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAEE	- Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEE	- Público da Educação Especial
PAR	- Plano de Ações Articuladas
Parfor Equidade	- Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica
PcD	- Pessoa com Deficiência
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	- Plano Estadual de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PET	- Programa Escola da Terra
PI	- Piauí
PME	- Plano Municipal de Educação
PNAD Contínua PcD	- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua Pessoas com Deficiência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEERQ	- Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE _d	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SA	- Síndrome de Asperger
SD	- Síndrome de Down
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MA	- Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SEDUC/PI	- Secretaria de Estado da Educação do Piauí
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEHDEPI	- Serviço de Escolarização Hospitalar e Domiciliar do Estado do Piauí
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SR	- Síndrome de Rett
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
STFJ	- Supremo Tribunal Federal de Justiça
SUR.	- Surdez
SURDOCEG	- Surdocegueira
TA	- Tecnologia assistiva
TDI	- Transtorno desintegrativo da infância
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR	- Universidade Estadual de Roraima
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas

UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	- Universidade de São Carlos
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFU	- Universidade Federal de Uberaba
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
URI	- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	- Universidade de São Paulo
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual por amostragem de pessoas com deficiência no Brasil em 2022	64
Figura 2 - Localização geográfica dos municípios de Matões (MA) e Altos (PI) no Brasil e na Região Nordeste	91
Figura 3 - Localização geográfica e distância em linha reta entre os municípios de Matões no Estado do Maranhão e Altos no Estado do Piauí.....	92
Figura 4 - Mapa de localização geográfica das escolas municipais de Altos (PI) e de Matões (MA) <i>lôcus</i> da pesquisa	93
Figura 5 - Mapa de localização geográfica do município de Matões no Estado do Maranhão.....	134
Figura 6 - Infraestrutura física da Escola Raízes da Terra de Matões (MA).....	158
Figura 7 - Falta de acessibilidade arquitetônica da Escola Raízes da Terra de Matões (MA)	159
Figura 8 - Comparação da estrutura física do antigo prédio e do atual prédio da Escola Rochedo de Matões (MA)	162
Figura 9 - Atual infraestrutura física da Escola Rochedo de Matões (MA).....	162
Figura 10 - Nova infraestrutura física da Escola Rochedo de Matões (MA) não atende as normas de acessibilidade arquitetônica definidas na LBI e na ABNT - NBR 9050	163
Figura 11 - Mapa de localização geográfica do município de Altos no Estado do Piauí	194
Figura 12 - Estrutura física prédio do Centro de Referência Educacional Especializado Paulo Henrique Lima Carvalho de Altos (PI).....	209
Figura 13 - Infraestrutura física da Escola Saberes do Campo de Altos (PI).....	219
Figura 14 - Infraestrutura física da Escola Sabores do Campo de Altos (PI).....	222
Figura 15 - Falta de acessibilidade arquitetônica nas Escolas Saberes do Campo e Sabores do Campo de Altos (PI) <i>lôcus</i> desta pesquisa.....	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número Total de Escolas no Brasil e o número de escolas do campo – 2008; 2013; 2018 e 2023	69
Tabela 2 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no Campo e PEE – Brasil (2008; 2013; 2018; 2023)	70
Tabela 3 - Número Total de Escolas no Maranhão e o número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023	118
Tabela 4 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no Campo – Maranhão (2008, 2013, 2018 e 2023).....	125
Tabela 5 - Número total de escolas no município de Matões (MA) e o número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023.....	153
Tabela 6 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no campo – município de Matões (MA) (2008, 2013, 2018 e 2023).....	154
Tabela 7 - Número Total de Escolas no Piauí e o número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023	177
Tabela 8 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no Campo – Piauí (2008, 2013, 2018 e 2023)	182
Tabela 9 - Matrículas de alunos PEE em classes comuns das escolas regulares municipais de Altos (PI), de 2017 a 2019.....	203
Tabela 10 - Número Total de Escolas no município de Altos (PI) versus número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023.....	215
Tabela 11 - Matrículas na Educação Básica de estudantes PEE que vivem no Campo no conjunto de matrículas do município de Altos (PI) (2008, 2013, 2018 e 2023)	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais e atos normativos publicados após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre os anos de 2009 e 2023.	46
Quadro 2 - Síntese das causas críticas e das fragilidades das políticas públicas que dificultam e/ou comprometem o acesso, a permanência, a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a aprendizagem dos estudantes PEE versus os fatores principais que concorreram para a mudança dos padrões de atendimento.	53
Quadro 3 - Síntese das diferentes nomenclaturas e funções usadas para referir ao profissional de apoio à pessoa com deficiência (PcD) com base na legislação educacional.	56
Quadro 4 - Sistematização das críticas de pesquisadores da área da Educação Especial à SRM como o lugar prioritário para oferta do AEE	73
Quadro 5 - Detalhamento das principais ações do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	77
Quadro 6 - Principais características e ações do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência — Novo Viver Sem Limites, voltadas para a inclusão na Educação Básica e outras áreas.	79
Quadro 7 - Objetivos e cursos ofertados pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade)	82
Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa	98
Quadro 9 - Trajetória histórica da Educação Especial no Maranhão	115
Quadro 10 - Marcos históricos da Educação Especial no Piauí	174
Quadro 11 - Centros Especializados de Educação Especial do Piauí.	187
Quadro 12 - Perfil dos alunos camponeses PEE distribuídos por turma/turno na Escola Saberes do Campo do município de Altos (PI) em 2023	218
Quadro 13 - Perfil dos alunos camponeses PEE distribuídos por turma/turno na Escola Sabores do Campo do município de Altos (PI) em 2023	221

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 GESTÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) NO CAMPO.....	30
2.1 Direito à educação: marcos legais da Educação Especial na interface com a Educação do Campo e sua efetivação no Brasil.....	33
2.2 Políticas públicas de inclusão escolar de estudantes camponeses PEE.....	48
2.3 A PNEEPEI: entre tensionamentos, avanços e limitações.....	58
2.4 Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e sua interface com a Educação do Campo.....	77
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	87
3.1 Tipo de pesquisa adotada.....	87
3.2 Cenário da investigação	90
3.3 Etapas da pesquisa, participantes e critérios de escolha.....	93
3.4 Instrumento, procedimento e período de coleta de dados	107
3.5 Organização, análise e interpretação dos dados	109
3.6 Aspectos ético-legais	111
4 O MARANHÃO E A PNEEPEI NA SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	113
5 TENSIONAMENTOS POLÍTICOS E PRÁTICAS QUE FAVORECEM OU DIFICULTAM A OPERACIONALIZAÇÃO DA PNEEPEI NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MATÕES (MA).....	132
5.1 Indicadores socioeducacionais do município de Matões (MA).....	134
5.2 Política e gestão da Educação Especial na perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo no município de Matões (MA).....	137
5.2.1 Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas de Matões (MA)....	153
5.2.2 Caracterização e condições das escolas do campo municipais de Matões (MA) para o atendimento de estudantes PEE.....	155
6 O PIAUÍ E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	173
6.1 Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas do Piauí	179
7 A PNEEPEI NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTOS (PI): análise dos tensionamentos que expressam a garantia ou a negação do direito à educação	192
7.1 Indicadores socioeducacionais do município de Altos (PI)	193
7.2 Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo no município de Altos (PI)	197
7.2.1 Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas de Altos (PI).....	215
7.2.2 Caracterização e condições das escolas do campo municipais de Altos (PI) para o atendimento de estudantes PEE	217
8 CONCLUSÕES.....	235

REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICES	268
APÊNDICE A - QUESTÕES ORIENTADORAS E FONTES DA PESQUISA	269
APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A(S) INTERFACE(S) EDUCAÇÃO ESPECIAL - EDUCAÇÃO DO CAMPO DE 2009 A 2022 NO BRASIL	271
APÊNDICE C - Descrição textual das imagens da capa da Tese	274
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE	276
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO.....	279
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEMED.....	283
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –GESTORES ESCOLARES	286
APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –PROFESSORES DE SALAS REGULARES.....	289
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COM PAIS OU RESPONSÁVEIS ESTUDANTES CAMPONESES PEE.....	292
APÊNDICE J - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL (COM REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO E EM FOTOGRAFIAS)	294
ANEXOS.....	295
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	296
ANEXO B - MODELO PARA EMISSÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA SEMED.....	297
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	298

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial e a Educação do Campo na sociedade brasileira foram e continuam sendo forjadas nos contornos de um sistema econômico social produtivista mercadológico, que exige a formação/padronização de sujeitos produtivos para servir de força de trabalho, priorizando a eficiência, a eficácia e a produtividade em detrimento da equidade, da justiça e da inclusão social e educacional.

Nesse caso, à luz do paradigma clínico-médico, de caráter assistencialista, as pessoas com deficiência foram historicamente tratadas como inválidas e incapazes e, por conseguinte, invisibilizadas, excluídas e violentadas em sua dignidade enquanto pessoas humanas e cidadãos. Tais práticas são marcas do preconceito, da discriminação e da resistência à aceitação das diferenças no convívio social e escolar.

Garantir ou proclamar direitos em leis e em outros dispositivos normativos é distinto de efetivá-los com vista à sua universalização. Sabe-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado, assegurada e proclamada na Constituição Federal de 1988, reafirmada, posteriormente, nas legislações infraconstitucionais e em tantos outros documentos oficiais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde 2008.

Entretanto, a materialização dos direitos que são assegurados nessa política educacional para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, na sua interface com a Educação do Campo, ainda hoje é um dos grandes desafios que precisa ser enfrentado e superado pelos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, esta pesquisa problematiza, a partir do Paradigma do Modelo Social da Deficiência, o direito à educação e à inclusão escolar dos camponeses público da PNEEPEI, considerando o processo histórico de negação deste direito nos estados do Piauí e do Maranhão e em seus respectivos municípios, Altos (PI) e Matões (MA).

Isso posto, esta tese se insere em um conjunto de investigações acadêmicas gestadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que têm como objeto de estudo a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo com foco na efetivação do direito à educação, na superação da negação ao direito à educação e no enfrentamento ao processo de precarização da inclusão escolar de estudantes camponeses público da Educação Especial (PEE). Isso porque “[...] as produções acadêmicas que tratam da temática são recentes e lacunares, o que nos permite evidenciar que a interface Educação Especial – Educação do Campo é um objeto bruto, em construção [...]” (Nozu, 2017, p.16), como constatado na revisão da literatura deste trabalho,

que localizou apenas 21 teses e dissertações nessa perspectiva, defendidos entre 2009 e 2023 (Apêndice B). Desse percentual, nenhuma das pesquisas que discute, de forma articulada, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo aborda os estados do Piauí e do Maranhão.

Nesse contexto, levando em consideração os 15 anos de implantação da PNEEPEI, esta pesquisa procura responder ao seguinte problema: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? A tese desta pesquisa é a de que a exclusão escolar de estudantes PEE ainda é marca imperativa nos territórios camponeses dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI), constituindo-se, portanto, em uma negação do direito constitucional à educação. Consequentemente, hoje em dia, o tensionamento central reside no fato de que o acesso, a permanência, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o atendimento a outros direitos dos estudantes camponeses PEE são insuficientes e desiguais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na sua interface com a Educação do Campo, prevalecendo a precarização do processo de inclusão escolar e a negação de direitos educacionais a essa parcela da população matoense e altoense.

Neste trabalho, o termo *tensionamentos* situa esta pesquisa no campo crítico da política pública educacional de caráter social, sendo empregado no sentido figurado, para referir-se a disputas, conflitos, lutas, embates, correlações de forças, negociações, concessões, construção de consensos numa arena de interesses contraditórios que marcam o processo de planejamento, implementação e operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Nesse aspecto, o termo abrange os tensionamentos entre os direitos educacionais que estão postos na PNEEPEI, nas legislações, nas normativas, nos documentos oficiais e o que de fato é materializado na vida escolar dos estudantes camponeses PEE, trazendo à tona os conflitos, lutas e correlações de forças que impactam diretamente o acesso, as condições de permanência, de aprendizagens, de participação e de continuidade nos estudos destes estudantes. Nesse ínterim, registra-se que o livro "A Luta pelo Direito", de Rudolf Von Ihering (2009), é uma referência no tocante a teoria jurídica, pois, coloca em relevo o direito na realidade social e no conflito de interesses e descarta a ideia do direito como abstrato, estático e dogmático. Em outros termos, para este autor, a luta é um elemento essencial do direito, portanto, os tensionamentos são inerentes no processo de sua efetivação (garantia de direitos) e/ou de sua negação (violação de direitos). Em síntese, conforme assevera Ihering (2009):

- a) O direito é produto da luta e do esforço contínuo e ativo, sendo resultado das lutas sociais e dos conflitos entre interesses individuais e coletivos;
- b) O direito não emerge da inércia, da espontaneidade e/ou de forma pacífica;
- c) O desuso de um direito (a inércia) leva ao seu enfraquecimento, por isso ser necessária a luta pela defesa e efetivação de direitos;
- d) Todos os direitos da humanidade foram conquistados na luta. Sem luta não há direito.

Em face disso, registra-se que a partir do final da década de 1970 e, de modo mais intenso, nas décadas de 1980 e 1990 do Século XX, impulsionado pela disseminação de políticas de direitos humanos e de reconhecimento da diversidade, o termo “inclusão” ganhou espaço central nos discursos e nas políticas educacionais. Todavia, de acordo com os estudos de Skliar (1999), Veiga-Neto (2003) e Almeida (2025), para além de uma política de acesso, a inclusão emergiu também como um campo de tensionamentos entre o anúncio da equidade e a manutenção de práticas excludentes, paramentadas, desta vez, de discursos humanitários, inclusivos e de acolhimento.

A questão central da pesquisa desembocou em outras inquietações, das quais emergiram as seguintes questões orientadoras:

- 1) Quais direitos são assegurados aos estudantes, público da PNEEPEI no marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva?
- 2) Qual o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões (MA)?
- 3) Quais as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes, público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense?
- 4) Quais direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais são efetivados na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA)?

A motivação para desenvolver a pesquisa que resultou na elaboração da presente tese se deve, entre outros motivos, ao silenciamento de produções acadêmicas sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo nos estados do Piauí e do Maranhão, principalmente nas Redes Municipais de Ensino de Matões (MA) e de Altos (PI). A escolha pela temática e pelos referidos estados e municípios tem múltiplas determinações, como a participação deste pesquisador em espaços que fomentam a pesquisa, a exemplo do Núcleo de Estudos, Pesquisas

e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (Nuppege), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGE-UFPI, que desenvolve a pesquisa intitulada “Observatório da Política Educacional Piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação”, na qual se inseriu como pesquisador na Célula de Educação do Campo. Além disso, merece destaque a sua participação como membro do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, que reúne pesquisadores de todo território brasileiro, vinculados ao Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC.

A vivência deste pesquisador, que é maranhense, filho de lavradores, que viveu do nascimento aos dez anos de idade no povoado Centro do Adelino, zona rural de Matões (MA), também conta nessa escolha, pois, por falta de escola na localidade referida, seus pais tiveram de levá-lo para estudar na cidade de Caxias (MA), no final de 1991. O fato de ser pai de uma filha que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA) também é elemento de motivação. Outros elementos corroboram, a saber: a formação, pedagogo e geógrafo, especialista em Atendimento Educacional Especializado, em Psicologia da Educação, em Educação do Campo, em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional, em Educação de Formadores de Professores e em Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional Tecnológica; a atuação docente na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, desde 2013, ministrando, entre outras, as disciplinas de Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais, Projetos Pedagógicos na Perspectiva da Educação Inclusiva e Política Educacional Brasileira; a realização de todo o seu processo de escolarização e formação acadêmica em instituições públicas, reconhecendo que a escola pública mudou a sua vida e tem papel relevante e extremamente necessário e indispensável na formação de todos os estudantes, principalmente daqueles que são público da Educação Especial.

A vinculação deste pesquisador com Matões (MA) e com Altos (PI) também motivou a realização da pesquisa: a) por ser professor do quadro efetivo de profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), desde 2009, lotado em uma escola situada em uma comunidade quilombola, onde percebe, em sua prática docente em salas regulares, a quantidade de alunos camponeses PEE matriculados que precisam ter as condições de atendimento educacional escolar conforme preconiza a PNEEPEI. Nesse município, ainda atua como coordenador do Fórum Permanente Municipal de Educação, como membro titular do Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de Matões (Cacs-Fundeb) e como Agente Local de Governança da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar

Quilombola - PNERQ; b) por ser associado como membro da Associação Ohana Atípica de Altos (PI), instituição de defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e por ter atuado, em 2023/2024, como professor formador de professores de salas regulares e de profissionais da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI).

O trabalho também foi motivado pelas demandas dessas redes municipais de ensino por pesquisas acadêmicas que articulem a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, capazes de contribuir para a melhoria da educação local, bem como pelo esforço de aprofundamento da investigação desenvolvida durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFPI). Na ocasião, este pesquisador produziu uma dissertação sobre a prática docente de Geografia no Assentamento Buenos Aires, no município de Caxias (MA) (Santos, 2019), na qual foram identificados problemas relacionados ao direito à educação e aos processos de inclusão escolar de estudantes camponeses público da PNEEPEI.

Ante o exposto, o doutorado configura-se como uma oportunidade de investigar essa temática de elevada importância, aprofundando os debates em torno da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, com foco no direito à educação e na compreensão dos problemas e dos desafios presentes no processo de operacionalização das políticas públicas de inclusão voltadas às populações camponesas público da PNEEPEI. Dessa forma, compreende-se que este estudo pode apresentar perspectivas para superação dos tensionamentos e/ou entraves que dificultam o processo de operacionalização da PNEEPEI nas escolas do campo do Piauí e do Maranhão, notadamente dos municípios de Altos (PI) e de Matões (MA).

Desse modo, julga-se que, em se tratando de um estudo sobre política educacional de garantia de direitos à educação e à escolarização de camponeses público da PNEEPEI, o tema mostra, por si só, sua relevância para a sociedade, para a universidade, para o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (Doutorado) em Educação/PPGE/UFPI e, especialmente, para a linha de pesquisa Política Educacional e Gestão da Educação. Além do mais, a presente proposta é relevante porque trata de uma temática pouco abordada nas pesquisas voltadas à educação nos territórios camponeses. Portanto, sua importância consiste em abordar a negação histórica do direito à educação dos camponeses com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos territórios piauiense e maranhense, produzindo conhecimento sobre essa realidade educacional que não tem sido suficientemente pesquisada. Nesse sentido, espera-se que os seus resultados sirvam para apontar perspectivas de superação dessa realidade de negação com vista à efetivação dos direitos educacionais dos camponeses PEE.

A partir do problema de pesquisa e de suas questões orientadoras, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI). Como desdobramento do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

Para responder ao problema e alcançar aos objetivos desta investigação, realizou-se pesquisa documental, bibliográfica e de campo com abordagem qualiquantitativa (Flick, 2004; Creswell; Clark, 2007; Gil, 2008; Santos; Santos, 2010; Frasson e Oliveira Júnior, 2010; Ferreira, 2015). Como fonte, foram utilizados os microdados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo manuseio deu-se mediante o emprego do *software* IBM SPSS *statistics* 24.

Aliado ao aporte documental e à legislação educacional, explorou-se o aporte bibliográfico para a construção do referencial teórico, a fim de subsidiar as análises e discussões dos resultados. Desse modo, esta tese ampara-se nos estudos de Cury (2002); Carvalho (2004); Bobbio (2004); Boto (2005); Mazzotta (2005); Mendes (2006); Coelho (2008); Caldart (2009, 2011, 2012); Comparato (2010); Rosado (2010); Maroccia (2011); Caiado e Meletti (2011); Fernandes, Cerioli e Caldart (2011); Nozu (2013, 2017); Anjos (2016, 2021); Palma (2016); Kuhnen (2016); Kühn (2017); Silva (2017); Almeida (2018); Anjos e Anjos (2018); Lozano (2019); Ribeiro (2020); Cruz (2022); Oliveira, Silva e Silva (2023); Silva (2024), dentre outros.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 15 participantes, sendo: dois Secretários Municipais de Educação, uma Supervisora de Educação Especial, quatro gestores escolares, quatro professores de salas regulares, dois pais de alunos camponeses público da Educação Especial (PEE) e duas representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo uma de Altos (PI) e outra de Matões (MA). Na

organização, análise e interpretação dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

No que toca o aspecto estrutural, esta Tese está organizada em sete seções. A primeira consiste nesta introdução, que contextualiza o estudo, apresenta as questões e os objetivos, as motivações e as escolhas metodológicas de pesquisa. A segunda seção aborda a gestão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no campo, discutindo o direito à educação no contexto dos marcos legais da Educação Especial na interface com a Educação do Campo e sua efetivação no Brasil, de modo a englobar as políticas públicas de inclusão escolar de estudantes camponeses PEE gestadas no contexto da PNEEPEI.

Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa são apresentados na terceira seção. Na quarta seção, discute-se a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em sua interface com a Educação do Campo, no contexto do Estado do Maranhão. Essa discussão antecede a análise dos tensionamentos políticos e das práticas que favorecem ou dificultam a operacionalização da PNEEPEI nas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), tema da quinta seção do estudo.

A sexta seção aborda a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em sua interface com a Educação do Campo, no contexto do Estado do Piauí. Na sétima seção, analisa-se a Política de Educação Especial nas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). Por fim, são tecidas as conclusões, de forma articulada, retomando-se o problema e os objetivos da pesquisa, bem como os principais achados, culminando na síntese da sistematização dos resultados do estudo.

2 GESTÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) NO CAMPO

Parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas. Corporações. Mudar nunca é simples, o que pode ser detectado nas coisas mais elementares: desde a simples cor de uma parede até a inclusão ou retirada de uma disciplina. Isto para não falar de vantagens corporativas. Gente é assim. Resiste. Reage. Faz corpo mole. Abandona o gestor na primeira medida antipática à vontade da maioria. E gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores idéias (*sic.*) também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais (Vieira, 2007, p. 59).

A epígrafe, ou melhor, a fala cirúrgica de Vieira (2007), que abre esta seção dedicada à gestão da PNEEPEI no campo, sinaliza os tensionamentos, os embates, os conflitos, as concessões, as negociações e a construção de consensos numa arena de interesses contraditórios que marcam o processo de elaboração, de gestão e de operacionalização de políticas públicas, a exemplo das educacionais voltadas para a inclusão escolar. Face a isso, essa autora descortina e chama atenção para a difícil tarefa de “[...] administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas [...]” (Vieira, 2007, p. 60).

Assim, a gestão democrática da educação e da escola não se efetivará se não houver a democratização da educação para todos. Dessa forma, ressalta-se que “a educação brasileira é historicamente marcada por descontinuidades, tendo sido planejada, ao longo dos tempos, pelas elites, para as elites, e negada à grande parte da população [...]” (Delevati, 2021, p.53), a exemplo dos camponeses e das pessoas com deficiência.

Esse processo, historicamente, tem sido marcado por tensionamentos e embates entre duas perspectivas de educação: a mercadológica e a libertadora. A perspectiva mercadológica concebe a educação como relação de poder e como instrumento de incentivo à competição (mercado), sendo reduzida “[...] a mero fator de produção – ‘capital humano’. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção [...]” (Frigotto, 2010, p.20). Por outro lado, a perspectiva libertadora defende a educação como vetor de emancipação política, crítica, social e decisória dos sujeitos, ou seja, com foco na formação humana omnilateral (Freire, 1970; 1981a, 1981b;

1983; Caldart, 2011).

Destarte, os jogos de influências, tensionados por interesses econômicos do cenário globalizado, exercem relações de poder no planejamento, na elaboração, na gestão, na implementação, na operacionalização, no monitoramento e na avaliação de políticas educacionais. Essas políticas inserem, em seus textos, intenções que podem impedir o direito à educação como instrumento de transformação e emancipação social, sobretudo para parcelas da população marginalizadas historicamente. Ademais, um número significativo dessas políticas educacionais, muito embora incorpore discursos humanitários e inclusivos, contempla e implementa, paradoxalmente, as políticas neoliberais, reproduzindo as relações excludentes do capitalismo (Ball, 2014). Por isso, no âmbito da gestão de políticas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos sistemas de ensino e, de modo particular, em sua interface com a Educação do Campo, torna-se pertinente retomar a seguinte reflexão, pois, em outros termos:

Para que se garanta uma educação de qualidade para todos é preciso estabelecer um foco de gestão para a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão. A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional [...] (Dutra; Griboski, 2005, p.2).

Sob essa ótica, impõe-se o questionamento: como operacionalizar e gerir, efetivamente, um sistema nacional de ensino mais inclusivo no Brasil, se milhões de camponeses público da Educação Especial (PEE) estão excluídos das escolas ou, quando regularmente matriculados, continuam à margem do processo escolar? Se, na sociedade capitalista brasileira, o direito à educação assegurado aos estudantes PEE é proclamado de forma abstrata na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), na própria PNEEPEI (Brasil, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), entre outros dispositivos legais, por que esses direitos continuam sendo tratados, nas políticas públicas, em articulação com propostas liberais/neoliberais que visam a uma suposta oferta de educação para todos (Mészáros, 2008; Kuhnen, 2016)? É preciso que o Estado aumente os investimentos nas políticas públicas de inclusão escolar no campo, com vistas à superação da prática de incluir excluindo, pois o fato do aluno camponês PEE estar matriculado e frequentando a escola não significa que, de fato, esteja incluído.

Nesse sentido, a gestão e a implementação/operacionalização da PNEEPEI na Educação

do Campo encontram respaldo legal no Brasil a partir da década de 2000, contrapondo-se ao modelo urbanocêntrico historicamente dominante e favorecendo uma educação do/no campo emancipadora e inclusiva, com foco na formação humana omnilateral dos estudantes camponeses, no próprio lugar onde vivem e produzem suas condições de existência, conforme defendem o Movimento Por uma Educação do Campo, iniciado na década de 1990 no Brasil, e outros movimentos sociais em defesa da Educação do Campo. Contudo:

Cumpre salientar que, embora todos os estudantes sejam virtualmente considerados sujeitos de uma educação inclusiva, a materialidade mostra que **algumas populações têm sido historicamente alijadas do gozo ao direito à educação** e de outros direitos sociais (saúde, trabalho, lazer, alimentação, moradia, entre outros). Dentre estas populações, destacam-se, [...] **aquelas que vivem no campo e as que se encontram em situação de deficiência**. [...].

No caso das pessoas em condição de deficiência e das pessoas que vivem no campo, a garantia do direito social à educação tem se configurado, no Brasil, até certa medida, como atuação tímida, descentrada e ambivalente de ambas as modalidades de educação: a especial e a do campo (Nozu; Bruno; Heredero, 2016, p. 490, grifo nosso).

Os sistemas de ensino e as escolas, por exemplo, não se tornarão inclusivos apenas pela sanção e publicação de leis, decretos, resoluções, notas técnicas, entre outros documentos oficiais, mas pela mudança de atitudes e de mentalidades, bem como pela efetivação de ações por parte daqueles que ocupam cargos e detêm poder decisório. Trata-se de criar, de forma institucional, por meio de atos normativos (leis, portarias ou decretos), instâncias responsáveis, com definição de competências e estrutura organizacional, equipando-as e dotando-as das condições necessárias ao pleno funcionamento e ao desempenho de suas atribuições. Assim, destacam-se as coordenações ou gerências de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no âmbito das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a fim de garantir as condições de pleno acesso e participação dos alunos PEE nas classes comuns do ensino regular.

Nessa direção, considerando que já transcorreram mais de 15 anos desde a homologação e a vigência da PNEEPEI, ocorrida em 2008, impõem-se a relevância e a urgência da discussão sobre a gestão dessa política educacional voltada para a população camponesa no Brasil, nos espaços escolares, com vistas à efetivação da garantia do direito à educação, à superação da negação de direitos e ao enfrentamento da precarização do processo de inclusão escolar dos camponeses público da Educação Especial (PEE). Entretanto, ressalta-se que ainda é pouco o que “[...] se tem divulgado sobre a gestão da educação especial como política pública [...] e é

particularmente exíguo o conhecimento sobre as formas de financiamento público adotadas para garantir o atendimento supostamente especializado” (Gil; Prieto *et al.*, 2010, p.16).

Ainda nessa esteira, Kuhnen (2016) assevera que a escolarização voltada para as pessoas com deficiência se deu no contexto do processo de (re)estruturação do capitalismo. Os direitos conquistados não foram concedidos espontaneamente pelo Estado, mas são resultados de lutas históricas de movimentos sociais e de instituições vinculadas à defesa das pessoas com e sem deficiência. Não à toa, as políticas públicas elaboradas, implementadas e operacionalizadas conceberam e concebem direitos de educação articulados a pressupostos liberais/neoliberais, que intencionavam/intencionam a uma hipotética oferta de educação para todos.

Nessa perspectiva, esta seção, visa analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes público da PNEEPEI no marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, destacando as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar desses estudantes camponeses gestadas no capitalismo neoliberal, apontando as bases para pensar a proposta de mudanças na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no campo, bem como os tensionamentos, avanços e limitações da PNEEPEI.

2.1 Direito à educação: marcos legais da Educação Especial na interface com a Educação do Campo e sua efetivação no Brasil

Esta subseção se propõe a discutir o direito à educação no contexto dos marcos legais da Educação Especial na interface com a Educação do Campo e sua efetivação no Brasil, destacando os principais instrumentos normativos previstos no ordenamento jurídico brasileiro associados à garantia e à efetivação do direito à educação. Para tanto, urge a necessidade da explicitação, inicialmente, do conceito de direito e do direito à educação.

De acordo com a literatura especializada, não há “[...] uma definição única e universalmente válida do Direito” (Caminha, 2000, p.1), pois é um termo ambíguo e polissêmico. Ainda conforme afirma esse autor, a ambiguidade da palavra “direito” “[...] tem vários significados relacionados estreitamente entre si, o que a torna uma ambigüidade [*sic*] da pior espécie [...]” (Caminha, 2000, p.2). Para o autor, o direito pode significar o “direito objetivo ou ordenamento jurídico”; o “direito subjetivo ou faculdade”; ou campo de investigação da realidade jurídica que, inclusive, tem como objeto o direito em todos os sentidos (Caminha, 2000).

Para Gusmão (1985), o pensamento filosófico-jurídico atinente ao conceito de Direito ramifica-se em duas correntes antagônicas: a dos que concordam e defendem que há um

conceito universal do Direito e a dos que discordam, argumentando ser impossível estabelecer-se tal conceito.

Ante o exposto, o estudo da educação enquanto direito de todos ou do direito à educação se insere no âmbito das discussões dos campos educacional e jurídico, transitando, necessariamente, “[...], pelo aprofundamento da discussão sobre o ser humano, [...] os homens, independente de suas condições individuais, sociais, históricas e econômicas estão circunscritos no campo da igualdade da raça humana (Flach, 2009, p.498).

Tendo isso em vista, comunga-se do entendimento de que o direito à educação no Brasil é “[...] reconhecido como direito fundamental social. Tal é a sua relevância que o legislador brasileiro lhe dedica parte do texto constitucional e empreende esforços em examinar e legislar sobre o direito nas diversas esferas – autônomas – componentes do federalismo brasileiro”, argumenta Alves (2018, p. 115). Essa autora assevera, também, que, no texto da Constituição Federal de 1988, o direito à educação “[...] revela em si natureza constitucional dúplice: constitui direito e dever, sincreticamente, englobando o direito do indivíduo de se educar e o dever do Estado, da sociedade e da família em educar” (Alves, 2018, p.116). A esse respeito, importa alertar para o fato de que:

Ainda que o direito à educação seja um dos pontos principais garantidos na Constituição Federal de 1988 [...] existem algumas barreiras – sejam elas físicas, atitudinais, comunicacionais e/ou outras – a serem superadas para que a promoção seja efetivada. Quando se discute a respeito da educação de estudantes PAEE, essas barreiras se escancaram, visto que existe uma série de medidas a serem realizadas para garantir o direito para esta população, de forma verdadeiramente efetiva e inclusiva (Horta, 2024, p.21).

Isto posto, depreende-se que o direito à educação é porta de entrada para outros direitos sociais, pois “[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos [...]” (Saviani, 2013, p.745). Endossando esse entendimento, destaca-se que a educação “[...] é um direito que se encontra estreitamente vinculado com outros aspectos da vida cultural [...]” (Mônaco, 2018, p.225). Entretanto, não podemos perder de vista que o direito à educação “[...] por si só não se faz suficiente. O seu exercício, com efeito, encontra-se atrelado à qualidade, que por sua vez também conta com prescrição constitucional expressa no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal [...]” (Alves, 2018, p.117).

Cumprе salientar que a efetividade do direito à educação: “[...] é indispensável à própria preservação do direito [...], pois, se todos têm direito a uma Educação gratuita e com qualidade, o Estado, por sua vez, tem de prover esse serviço, substancialmente que permita alcançar a

eficácia social” (Silva, 2024, s/p). Por outro lado, na realidade educacional brasileira, é perceptível a negação do direito à educação a uma parcela significativa da população, mesmo, observando “[...] a existência razoável de legislação constitucional e infraconstitucional em relação ao direito à educação, parte da população vive em situação de exclusão aos seus direitos sociais, aqui em especial ao direito à educação [...]” (Silva, 2024, s/p).

Para efeitos desta tese, compreende-se efetivação do direito à educação dos camponeses PEE como a garantia de oportunidade de acesso e de investimentos nas condições de atendimento das escolas do campo, com vistas a inclusão, permanência, participação, aprendizagens e continuidade nos estudos, mediante educação de qualidade socialmente referenciada para todos.

Nesse contexto, é preciso ir além de assegurar na Constituição Federal, na LDB nº 9.394/1996, e em outras legislações infraconstitucionais e documentos oficiais, com vistas a garantir as condições necessárias para a sua efetividade ou materialização em todo o território nacional, seja nas cidades, seja nos territórios camponeses (Vieira, 2001; Saviani, 2013). Assim sendo, garantir ou proclamar direitos em leis, decretos ou em outros dispositivos legais é distinto de efetivá-los com vistas à sua universalização. Em razão disso:

[...] importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. E, para dar cumprimento a esse dever garantindo, em consequência, o direito à educação, os principais países se empenharam, a partir da segunda metade do século XIX, em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, erigidos no caminho efetivo para universalizar a escola básica. Vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica (Saviani, 2013, p.745).

Conforme defendem Souza e Tavares (2013) e Melo (2016), a implementação ou operacionalização de políticas públicas são necessárias para a efetivação do direito à educação. Contudo, esse processo depende das correlações de forças que atuam na disputa de poder no Estado em seu sentido mais amplo. Além do mais, o direito à educação, “[...] como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito” (Cury, 2002, p.253).

Nessa arena de disputa, protagonizada por essas correlações de força, está a educação, que é um direito de todos e um dever do Estado, assegurado e proclamado na CF de 1988,

reafirmado na LDB nº 9.394/1996, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), na PNEEPEI (Brasil, 2008), nas diretrizes complementares, nas normas e nos princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na LBI nº 13.146/2015, entre outros arcabouços legais. No entanto, tal direito continua sendo negado a uma parcela significativa da população brasileira, a exemplo dos camponeses PEE, e, de modo paradoxal:

Frequentemente tem sido referido direito à educação como “o direito dos direitos” dado o seu caráter claramente instrumental e de “alavanca” que este direito assume em relação aos outros direitos. Diríamos que este direito dos direitos é na verdade a educação inclusiva porque educação sem inclusão não poderá levar à densificação dos restantes direitos humanos [...] (Rodrigues, 2021, p.18).

Esse direito à educação também está amparado na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, que, no Brasil, a partir dos anos 2000, começou a ser institucionalizada e considerada oficialmente nos arcabouços legais ou nos documentos políticos-normativos supramencionados, dentre outros. Ao passo que a PNEEPEI, textualmente, explicita esse entendimento, ao estabelecer que:

A interface da **educação especial** na educação indígena, **do campo** e quilombola deve **assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos** construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, grifos nossos).

A materialização do que é assegurado e definido na PNEEPEI (Brasil, 2008) e em outras legislações nacionais que tratam dos direitos dos estudantes PEE, na sua interface com a Educação do Campo, ainda hoje é um dos grandes desafios que precisa ser enfrentado e superado pelos Estados e municípios brasileiros.

Assim sendo, a educação, enquanto direito humano, social e bem comum, que deve ser assegurada de forma gratuita, pública, laica e para todos, historicamente foi negada às pessoas com deficiência, que sofreram exclusão, segregação e invisibilização. Contudo, ao longo da história, a garantia e a efetivação desse direito foram progressivamente alcançadas em razão da luta dos movimentos sociais e da ação de organismos internacionais e nacionais que pautaram a questão (Onu, 1948; Unesco, 1990, 1994; Brasil, 2007). Assim sendo, não podemos perder

de vista que, por trás das ações desses organismos multilaterais, também estão presentes as influências e os interesses do neoliberalismo. Porém, tem-se percebido, nos últimos tempos, a consignação de direitos fundamentais na legislação, na perspectiva de “[...] uma educação inclusiva democrática, capaz de dirimir desigualdades estruturais que afligem a nossa sociedade” (Comparato, 2010, p. 30). Nesse sentido, é preciso considerar que:

Há mais ou menos metade de uma década, o Brasil não vislumbra no horizonte educacional políticas que coloquem em primeiro plano a educação como um direito humano inalienável. Pelo contrário: as políticas públicas voltadas para a educação no país, embora necessárias, não se mostram eficientes para garantir uma educação com qualidade social a toda a população, o que constitui uma negação do direito à educação como assegurado na Constituição Federal e nas legislações complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Cruz, 2022, p.11).

Especificamente em relação à população camponesa público da PNEEPEI, a realidade é duplamente excludente. Isso porque, segundo Nozu (2017), as populações camponesas, e, sobretudo, aquelas com deficiência, são alijadas dos direitos humanos, enquanto as escolas do campo apresentam inexistência ou quase total ausência dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No dizer de Mazzotta (2005), a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, especialmente no território camponês, é percebida como um “apêndice indesejável”. Nesse sentido, as populações camponesas com deficiência têm historicamente lutado contra a “dupla exclusão”: o capacitismo e o preconceito de origem (Caiado; Meletti, 2011). O capacitismo é tipificado como crime e caracterizado como qualquer tipo de discriminação contra uma pessoa em função da deficiência, definido nos termos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) da seguinte forma:

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Por outro lado, o preconceito de origem refere-se à discriminação sofrida pela população camponesa simplesmente por morar, viver, trabalhar e produzir suas condições de existência no campo, sendo historicamente considerada atrasada, paupérrima, maltrapilha, preguiçosa e sem perspectiva de vida, entre outros estereótipos difundidos, simbolicamente, na imagem do Jeca-Tatu. Cabe advertir que é preciso:

[...] ficar atentos quanto às políticas que estão sendo pensadas para as escolas do campo, devemos permanecer em um movimento de constante vigilância para as realidades rurais. Sabemos que **historicamente o povo do campo teve seus direitos negados** e mesmo com mudanças **ainda existem mecanismos que se propõem em continuar negando tais direitos**.

Desta forma, quando percebemos tais contradições sendo manifestadas na política educacional brasileira, mesmo com um quantitativo cada vez maior de alunos nas escolas rurais e dos alunos do campo público-alvo da educação especial, vamos entendendo que a **dupla exclusão persiste** (Anjos; Anjos, 2018, p.19, grifo nosso).

Essa realidade se agrava ainda mais, conforme denuncia Caiado (2015), devido ao descaso histórico do Estado brasileiro em relação a essas duas áreas educacionais: a Educação Especial e a Educação do Campo. A Educação do Campo continua sendo, tratada como “resíduo das escolas urbanas” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011), ou, dito de outra forma, consideradas como escolas “urbanocêntricas” (Nozu, 2017), contrariando o que dispõem os documentos oficiais, a exemplo da LDB nº 9.394/1996; das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 1, de 3 de abril de 2002, do PNE (2014-2024) e da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, comunga-se do entendimento de Caldart (2008), quando assevera que persiste a negação do direito educacional da população camponesa e, por isso, “[...] temos lutado para garantir escolas públicas no campo e do campo. Escolas que, como um bem social comum, devem ser de todos e servir ao bem de todos. Bem comum é aquele que não é de propriedade privada de ninguém porque pertence a todos” (Caldart, 2024, p.4).

A esse respeito, é válido mencionar que, conforme o art. 28 da LDB nº 9.394/1996, para a oferta da Educação Básica do campo, os sistemas de ensino deverão atentar-se às peculiaridades da vida no campo e prever aspectos como: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes camponeses; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho no campo. Nesse sentido, o Movimento de Educação do Campo, no bojo de suas lutas e resistências, tem defendido uma educação no e do campo (Caldart, 2011).

Os camponeses, assim como todos os demais brasileiros, têm direitos assegurados pela CF de 1988. Tal carta magna consolidou a educação no conjunto dos direitos sociais como um direito público subjetivo, gratuito e laico, cuja garantia cabe ao Estado e à família, em colaboração com a sociedade. Entretanto, adverte-se ao fato de que, mesmo com as garantias legais, ocorrem contínuas violações de direitos educacionais, sendo urgente amplificar a defesa

do direito à educação.

Sob essa ótica, o direito à educação perpassa por outros direitos assegurados aos camponeses com deficiência no marco legal brasileiro. Além dos direitos constitucionalmente garantidos, LBI (Brasil, 2015) ratificou os direitos à igualdade, à não discriminação, ao atendimento prioritário, à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e à mobilidade, à acessibilidade no acesso à informação e à comunicação, à tecnologia assistiva, à participação na vida pública e política, ao acesso à justiça, ao reconhecimento igual perante a lei dos crimes e das infrações administrativas cometidos contra as pessoas com deficiência, entre outros. Contudo, a invisibilização das populações com deficiência residentes no campo ocorre na negação do direito educacional. Assim:

A invisibilização se torna presente quando percebemos a fragilidade em que se encontra a política educacional que envolve a Educação Especial e a Educação do Campo. Pensando na fragilidade do campo, temos escolas sendo fechadas, dificuldade de transporte e, quando este existe, pensam ser mais fácil levar o aluno que mora no Campo para a cidade. Assim não há identificação do aluno público-alvo da Educação Especial pela escola com seu espaço local, além da formação inicial de professores, que não dialoga com a diversidade e a dificuldade de acesso para a formação continuada pelos professores do Campo que lidam com a Educação Especial. Essas tensões se tornaram mais presentes (Anjos, 2016, p. 213).

Nesse prisma, registra-se que o movimento em defesa da garantia do direito à educação e à escolarização da população camponesa está intimamente vinculado à luta pela terra e à história de vida dos camponeses, configurando-se como expressões vivas do sentido e do significado dado por essa população à educação nos territórios camponeses, pois entendem que a educação, como um direito humano e um bem comum, é a porta de entrada a outros direitos sociais (Santos, 2019). Para além disso:

Esse quadro integra a dinâmica social que se move a partir de tensões e disputas forjadas e justificadas no desenvolvimento desigual e que leva à violação do direito. Esse é também o cenário em que se constituiu o **movimento “Por uma Educação do Campo”**, uma articulação envolvendo organizações, instituições e pessoas a partir de uma leitura sobre a exclusão educacional no meio rural brasileiro. Como é possível verificar no “Documento síntese do Seminário da articulação nacional por uma Educação do Campo”, escrito em 1999 (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 72), no qual foram discutidas as iniciativas de movimentos sociais, com destaque para o **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**, de **outras entidades da sociedade civil e de instituições educacionais** para a construção de uma política de Educação do Campo, em contraposição à

realidade histórica de violações (Santana; Medeiros; Gonçalves, 2020, p.8, grifo nosso).

Nesse ínterim, convém explicitar que o Movimento Nacional da Educação do Campo é plural e construído a muitas mãos em defesa dos direitos a educação dos camponeses, visto que esse e outros direitos não são dados espontaneamente, são conquistados na e pela luta da população camponesa e dos movimentos sociais. Em outros termos:

O Movimento Nacional da Educação do Campo é construído por um conjunto de movimentos sociais (MST, MAB, MPA, CONTAG, dentre outros) e algumas instituições ligadas às lutas do campo (principalmente pela reforma agrária, o combate ao latifúndio e ao agronegócio) que vem se articulando a partir da década de 1990 com o propósito de promover uma ocupação do latifúndio do saber/conhecimento a partir da construção de políticas educacionais para o campo construídos a partir das lutas e das experiências políticas, organizativas e culturais dos povos do campo (Lima, 2016, p.74).

No cerne dessas lutas, quando se analisa a interface entre Educação do Campo e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, depreende-se que a inclusão escolar, conforme definida e assegurada nas legislações educacionais brasileira e internacional vigentes, somente se efetivará nos territórios camponeses se os estudantes com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação tiverem acesso, na escola do campo, às condições necessárias para permanência, melhoria do desempenho escolar e continuidade nos estudos. Eles devem ter acesso ao AEE onde vivem e, sobretudo, a inclusão escolar deve ser pautada na participação efetiva desses estudantes camponeses tanto nas salas de aula regulares quanto nas salas de AEE (Marcoccia, 2011). Além disso, pesquisas acadêmicas sobre a interface Educação Especial e Educação do Campo revelam que os estudantes camponeses se constituem em um segmento populacional duplamente invisibilizado em razão da condição de pessoas com deficiência e que vivem no campo (Caiado; Meletti, 2011; Marcoccia, 2011; Nozu, 2017), conforme já mencionado.

A legislação brasileira assegura o direito à educação dos estudantes PEE, a exemplo dos camponeses com deficiência, prevendo, entre outros direitos, a efetivação de matrículas em escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a implantação e funcionamento de SRM, a criação de propostas pedagógicas que considerem as especificidades das populações do campo e dos estudantes PEE.

Um dos direitos dos estudantes, público da Educação Especial (PEE), (re)assegurado na PNEEPEI (Brasil, 2008), no Decreto Federal nº 7.611 de 17, de novembro de 2011, é o AEE, um serviço complementar e suplementar que deve ser ofertado no contraturno escolar, o qual

“[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008; 2011). Em tempo, ressalta-se que, 14 anos depois, o Decreto supracitado foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, a qual, em seu art. 5º, define que o AEE “[...] é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com **deficiência e transtorno do espectro autista**, e suplementar à escolarização de pessoas com **altas habilidades ou superdotação**, de acordo com o disposto nos art. 27 e art. 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2025, grifo nosso). Em outros termos:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (Ropoli *et al.*, 2010, p.17).

Em face disso, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, em seu art. 6º definiu como sendo objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- I - **Qualificar as condições** de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes que são o **público da educação especial**;
- II - Identificar estudantes que são o **público da educação especial**, por meio de **estudo de caso**;
- III - Desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de **acessibilidade** que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes **em todas as atividades educacionais**;
- IV - Contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e estratégias pedagógicas;
- V - **Sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação** envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o **público da educação especial**;
- VI - Promover **condições para a continuidade de estudos dos estudantes** que são o **público da educação especial** até os níveis e as etapas de ensino mais elevados; e
- VII - Fomentar e integrar as **ações intersetoriais**, notadamente entre as áreas que compõem a rede de proteção social (Brasil, 2025, grifos nossos).

A esse respeito, é importante, pontuar que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, extinguiu o termo "alvo" da tríade “**público-alvo da Educação Especial (PAEE)**”, de modo que emprega apenas a terminologia “público da

Educação Especial (PEE)”, o qual passou a ser utilizado nos documentos e nos discursos a partir desta data. Essa ação, para além de mera alteração vocabular, constitui-se como um ato político, pois coloca em relevo a pessoa/estudante e o modelo social de deficiência, espelhando um alinhamento com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Ademais, esta alteração como ato político contribuirá para intensificação do enfrentamento ao capacitismo, a exclusão e, sobretudo para garantir que o atendimento escolar seja focado na pessoa do estudante e não, somente, na sua limitação, deficiência e/ou TEA. Enfim, o foco será dado na sua inclusão plena no ensino comum, na interação da pessoa com as barreiras do ambiente, não na sua deficiência como um traço biológico, sem criar uma "meta" reducionista ou uma "subcategoria" de estudantes.

Todavia, registra-se que essas mudanças não se deram da noite para o dia e/ou de forma pacífica/espontânea, resultam dos tensionamentos, conflitos, embates e da luta pela garantia da efetivação de direitos. Assim, a compreensão das questões referentes à negação do direito à educação das populações pobres, negras, indígenas e camponesas passa pela histórica segregação identitária, étnica e racial a que foram submetidas. Para tanto, é fundamental considerar como os mecanismos de poder articulam a negação do direito à educação com a negação à terra, ao trabalho, à renda, à moradia/habitação etc. (Arroyo, 2015).

À guisa de explicação, a concepção de deficiência apresenta, historicamente, estreita relação com múltiplos olhares formados a partir de crenças religiosas, de aspectos biológicos e do modelo clínico-médico de caráter assistencialista ou biomédico (Mazzota, 2005; Diniz, 2007; Lepri, 2012; Paixão, 2018). Em razão disso, conceitos ou representações sociais sobre a pessoa com deficiência foram erroneamente tecidos e difundidos pelo mundo, tais como pessoas inválidas, incapazes, aberrações, incompletas, amaldiçoadas, indignas de serem chamadas de humanas. Como consequência disso, Mazzota (2005) destaca os seguintes fatos: a) a invisibilidade e o negligenciamento dessas pessoas; b) a omissão da sociedade como um todo em relação ao direito à educação e ao exercício de outros direitos humanos.

Em outros termos, de acordo com Lepri (2012, p. 61), “[...] a história da deficiência é essencialmente uma história dos ausentes [...], a história de um povo silencioso”. Nesse contexto, é necessário que todos estudem, debatam e reflitam sobre as concepções e representações sociais da deficiência construídas ao longo da história, as quais se mantêm na atualidade, influenciando tanto as políticas públicas quanto as atitudes das pessoas.

Em razão desse silenciamento e invisibilidade ao longo da história, as pessoas com deficiência foram, por muito tempo, esquecidas nas pesquisas de todas as áreas, inclusive da educação. Na literatura que trata sobre pessoas com deficiência ou sobre a Educação Especial,

há registro de, pelo menos, seis representações sociais historicamente construídas sobre a deficiência, a saber: a) o erro da natureza; b) o filho do pecado; c) o selvagem; d) o doente; e) a eterna criança; e f) a pessoa (Lepri, 2012).

Destarte, ainda atualmente, sob a influência dessas representações sociais que não ficaram delimitadas e/ou restritas ao período em que surgiram, imagens preconceituosas e discriminatórias foram construídas e disseminadas acerca das pessoas com deficiência. Contudo, de igual modo, tem crescido o movimento dos que lutam para que essas práticas sejam superadas, a fim de que se consolide o processo de inclusão social e educacional a partir do Paradigma do Modelo Social da Deficiência.

Diante desses cenários, faz-se necessário registrar que a abordagem, os estudos, as pesquisas e o tratamento que realmente importam, quando voltados às pessoas com deficiência, devem ir além da perspectiva clínico-médico-assistencialista/biomédica, uma vez que essa corrente produz um olhar alienado e limitado sobre os sujeitos público da PNEEPEI, reduzindo-os às suas “deficiências”. Ao enxergá-los como “deficientes”, tende-se a estender a deficiência à inteireza da pessoa, quando, na realidade, ela se refere apenas a uma parte do corpo afetada; ou seja, é um elemento identitário da pessoa, mas não a define por completo.

Deve-se compreender que os demais órgãos ou partes do corpo funcionam plenamente e, portanto, não constituem impeditivos para o exercício pleno da vida em sociedade, de suas capacidades laborais, de sua aprendizagem e desenvolvimento. É preciso focar nas potencialidades e não nas dificuldades ou limitações; caso contrário, continuará sendo reforçada a ideia, difundida pela abordagem clínico-médico-assistencialista/biomédica, de que as pessoas com deficiência são seres incompletos.

Esse cenário resulta de diversos fatores, entre os quais se destaca que o surgimento da Educação Especial, no mundo, não foi iniciativa do Estado ou do poder público, mas da ação filantrópica, comunitária e assistencialista, fortemente vinculada a instituições religiosas e entidades comunitárias ou sem fins lucrativos, impulsionada pelo movimento mundial em defesa da inclusão social e educacional. Tais instituições e movimentos reforçaram a perspectiva de que todos têm direito à educação, ao aprendizado e ao desenvolvimento.

Todavia, ressalta-se que a Educação Especial no Brasil era ofertada para desenvolver a escolarização dos alunos PEE como um subsistema à parte do sistema oficial de ensino, ou seja, esses alunos eram segregados em escolas ou classes especiais, como é o caso da APAE. Apesar disso, não se pode deixar de reconhecer o papel que essas instituições desempenharam quando o Estado e as escolas regulares se omitiram e não assumiram a responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos PEE.

Na atualidade, a exclusão social e educacional impera no país, principalmente nos territórios camponeses. Para se ter uma ideia, os dados do último censo populacional (IBGE, 2022) são reveladores de que, em 2022, entre as 198,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade no país, 14,4 milhões (ou 7,3%) são pessoas com algum tipo de deficiência. O número de mulheres com deficiência (8,3 milhões) superava o de homens nessa condição (6,1 milhões).

Paradoxalmente, desse total de 14,4 milhões de brasileiros PEE, apenas 1.771.430 estava regularmente matriculado nas escolas da Educação Básica em todo o país, conforme computado no Censo Escolar de 2023 e divulgado no primeiro bimestre de 2024 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Logo, a partir da análise desses dados, pode-se inferir que 12.628.570 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência continuam excluídos dos ambientes escolares, sofrendo as consequências da negação do direito à educação. Por outro lado, pode ser que exista, ainda, uma subnotificação dos alunos PEE no censo escolar alimentado pelos gestores escolares no sistema do Educacenso, o que configura um absurdo, porque todos os alunos PEE precisam ser informados no censo escolar. Esses dados são fundamentais para o planejamento das políticas públicas educacionais, uma vez que é impossível elaborar políticas ou programas para um público desconhecido.

Apesar dessa realidade, observa-se que, nos últimos anos, especialmente a partir dos anos 2000, com a aprovação e homologação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aliada à luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e movidos pelo paradigma da inclusão, surgem tensionamentos em torno da afirmação e garantia do direito à educação, dando lugar, gradativamente, ao chamado “ciclo da inclusão” (Almeida, 2010). A esse respeito, destaca-se que:

O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola está previsto na legislação, e as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino (Dutra, 2006, p. 5).

Isso posto, registra-se que o “[...] processo de exclusão social é anterior ao período de escolarização” (Maciel, 2000, p. 52), visto que a exclusão social acompanha toda a história da humanidade, enquanto a escola, como instituição social tal como a conhecemos nos dias de hoje, é muito mais recente. Por conseguinte, é impossível que uma escola seja inclusiva se a sociedade em que está inserida não o é, pois:

As ações que ocorrem em cada momento histórico se refletem nos processos educacionais, e por isso, uma escola inclusiva será o reflexo de uma sociedade inclusiva e, por outro lado, uma educação inclusiva terá influência sobre a sociedade, transformando-a em uma nova sociedade voltada para todos, que não acolha em seu seio a intolerância para com os diferentes (Rabelo; Amaral, 2003, p. 211).

Por isso, quando se fala em educação inclusiva, esse termo é frequentemente associado imediatamente aos estabelecimentos escolares, como se ela ocorresse ou fosse exercida apenas nesse espaço. Ledo engano, contudo, há de se reconhecer que a escola amplia a disseminação de seus princípios, mas a educação escolar e o direito de todos aprenderem juntos representam apenas um dos direitos e um dos focos da Educação Inclusiva, que, na verdade, diz respeito a todos (as).

Como prática social, a inclusão educacional precisa ganhar a dimensão da inclusão social, econômica, étnico-racial, religiosa, cultural; enfim, a inclusão em todos os ambientes da sociedade. Em outros termos, o estudante com deficiência e os demais estudantes estão apenas de passagem pela escola, mas, como cidadãos, são permanentes na sociedade e precisam viver e conviver em todos os espaços, sejam eles públicos, privados ou comunitários. Contudo, esses espaços precisam ser inclusivos e acessíveis a todos.

Esse debate implica a necessária discussão sobre o direito dos camponeses PEE. Ao longo de seu processo de desenvolvimento, a Educação Especial no Brasil se organizou de forma desarticulada em relação ao ensino formal, consolidando-se como um sistema paralelo devido à desresponsabilização do Estado quanto à educação dessas pessoas. Tal situação contribuiu para o estabelecimento de instituições e classes especiais de natureza privada, sobretudo de caráter filantrópico, como a APAE, fundada em 1954, no Rio de Janeiro (Meletti, 2008; Jannuzzi, 2012; Kassar, 2013).

Na década de 1990, as proposições sobre o direito à Educação foram impulsionadas a partir de conferências propostas por organismos internacionais, cujas discussões resultaram na Declaração de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), estabelecendo novos direcionamentos à Educação Especial brasileira, que se articulam numa perspectiva inclusiva. Dessa forma, a organização de instituições e classes especiais passa a ser reconsiderada, demandando mudanças na estrutura e na cultura das escolas, de maneira a que todos os estudantes tenham suas singularidades atendidas (Brasil, 2008).

Somente em 2008 ocorre a formulação, aprovação e promulgação da PNEEPEI, “[...] em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1). A partir desse marco temporal, verifica-se

uma maior afirmação do conceito de formação do estudante da Educação Especial no ensino regular, assim como a determinação de que os serviços de apoio especializado deixassem de substituir essa escolarização, passando a ser complementares no caso de pessoas com deficiência, ou suplementares, no caso daqueles com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

Após a promulgação da PNEEPEI, em 2008, outros marcos legais e atos normativos foram propostos e publicados com o objetivo de fortalecer, reafirmar e assegurar o direito à educação dos estudantes PEE, conforme sistematizado no Quadro 1. Este quadro evidencia a trajetória de conquistas relacionadas à inclusão dos estudantes PEE na escola regular, a qual ainda não foi plenamente efetivada no cotidiano escolar nem na vida da maioria das Pessoas com Deficiência (PcD). Observe-o:

Quadro 1 - Marcos legais e atos normativos publicados após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre os anos de 2009 e 2023.

(continua)

Marcos legais e atos normativos	Finalidade
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009).	Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009.	Aprovou as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.	Aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Estruturado em 4 eixos de atuação: a) acesso à educação; b) atenção à saúde; c) inclusão social e; d) acessibilidade. Entre as metas alcançadas enquanto vigorou esse plano, destacam-se: a ampliação de salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino, a aquisição de 678 ônibus acessíveis, a desoneração do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para veículos de pessoas com deficiência, e a implantação de protocolos médicos para a identificação de deficiências e atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS). O programa destinou também recursos para que 55 universidades federais se adaptassem a receber estudantes com deficiência e permitiu, por meio de pactuação, a abertura de cursos de Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os estados e no Distrito Federal.
Resolução nº 27, de 27 de julho de 2012.	Programa Escola Acessível - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integram o Programa Escola Acessível em 2012.

(continua)

Marcos legais e atos normativos	Finalidade
Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de junho de 2012.	Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas.
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Parecer-CNE/CEB nº 11/2012.	Propõe que a educação profissional para o PAEE deve atender às normas e diretrizes das modalidades específicas conforme estabelece a PNEPEI.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprovou o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 e dá outras providências (Brasil, 2014). - Meta 4 trata do PAEE
Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014).	Regulamentou a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).	Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020).	Alterou a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020.	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 07 de outubro de 2020.	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível.
Lei nº 14.191/2021.	Incluiu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), mais especificamente nos artigos 60-A e 60-B, passando a ser uma modalidade de ensino independente da Educação Especial.
Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023.	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. O objetivo deste plano é garantir mais dignidade às pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades em todo território nacional. Para tanto, direciona investimentos públicos para a construção de um país mais inclusivo, priorizando quatro eixos de atuação: a) Gestão inclusiva e participativa; b) Enfrentamento à violência e ao capacitismo; c) Acessibilidade e tecnologia assistiva e; d) Promoção dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Este plano é coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC).
Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

(conclusão)

Marcos legais e atos normativos	Finalidade
Lei n.º 14.880/2024.	Instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), determinou prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela Educação Especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento. Entretanto, sua eficácia depende de regulamentação.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Apesar desses e de outros marcos legais que amparam o direito à educação às pessoas com deficiência, com TEA e com altas habilidades/superdotação, a efetivação desse direito, com vistas à sua universalização, ainda não é uma realidade, constituindo-se em um desafio a ser superado. Nesses termos, depreende-se que “[...] o Estado cumpre abstratamente com o seu dever, demonstrando que os direitos sociais estão sendo garantidos nas legislações, ao mesmo tempo em que não se dispõe dos recursos necessários para a sua concretização” (Macagnan; Tureck, 2021, p. 3).

São inegáveis os avanços no âmbito da Educação Especial. Entretanto, atualmente, o acesso à permanência, à oferta de Atendimento Educacional Especializado e à aprendizagem dos estudantes PEE são insuficientes e desiguais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, principalmente na sua interface com a educação do campo. Essa discussão será aprofundada na subseção 2.2, a seguir.

2.2 Políticas públicas de inclusão escolar de estudantes camponeses PEE

Discutir políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de estudantes camponeses PEE gestadas no capitalismo neoliberal implica considerar que a discriminação e a exclusão entre os indivíduos são duas das principais marcas da crueldade das políticas neoliberais, reveladas pela “[...] natureza econômica, especialmente ligadas à necessidade de produção através da disciplina do corpo, do tempo e do trabalho [...]” (Silva, 2004, p.2). Nesse sentido, a discussão das:

[...] Políticas Públicas de Inclusão perpassa pelo processo de construção de um Estado que seja mais hegemônico-consensual, não apenas pelo reconhecimento legal do direito de todos, mas pela implementação de práticas sociais que permitam a participação, a autonomia, a liberdade de todos os indivíduos (Vizim, 2009, p. 43-44).

Nesse sentido, urge a necessidade da superação do termo exclusão, comumente entendido e utilizado no campo econômico neoliberal como sinônimo de pobreza; contudo, é preciso redimensioná-la, de tal maneira que a exclusão seja compreendida no escopo da

injustiça social, das violações de direitos humanos e das práticas discriminatórias que orientam os comportamentos sociais (Sawaia, 2002). Convém ressaltar que “A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino. Além disso, beneficia a todos os alunos [...]” (Machado, 2009, p.14). Para além disso, “A inclusão provoca uma crise na escola, sobretudo quando defende o direito às pessoas com deficiência de frequentarem as salas de aula comuns [...]” (Machado, 2009, p.14).

Isso posto, a inclusão escolar de estudantes camponeses público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) exige uma análise crítica das políticas públicas, incluindo a própria PNEEPEI, de modo a refletir como elas são (re)desenhadas e gestadas pelo capitalismo neoliberal.

Isto posto, essa análise deve considerar as diretrizes da PNEEPEI e as bases para propostas de mudanças que promovam a equidade, a justiça social e a inclusão social e educacional, conforme orientam os documentos internacionais e nacionais que tratam da inclusão social e educacional. Todavia, a operacionalização e os impactos da PNEEPEI devem ser analisados considerando o contexto do capitalismo neoliberal, que, muitas vezes, prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento da equidade, da justiça social e da inclusão social e educacional.

A PNEEPEI, em vigor no Brasil desde 2008, tem como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2008, p. 8). A partir de então, transcorridos 15 anos de sua vigência (2008-2023), são inegáveis os avanços alcançados para a consolidação dessa política educacional intersetorial, tanto no âmbito da legislação e dos documentos normativos que sustentam e orientam a operacionalização de suas ações quanto na criação de diversos programas e políticas de inclusão instituídos ao longo desse período. Por outro lado, a PNEEPEI não tem sido operacionalizada da forma como foi pensada, prevista e implementada, uma vez que, para alcançar seus objetivos, precisaria garantir e atuar em sete frentes e/ou estratégias estabelecidas no próprio documento da PNEEPEI, tais como:

- a) Transversalidade da Educação Especial (EE) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Como modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades da educação regular, a Educação Especial apresentou avanços nesse quesito. Contudo, na Educação Infantil e no Ensino Superior, essa transversalidade ainda não se

encontra consolidada. Dados oficiais indicam que a matrícula e a permanência de estudantes PEE nesses níveis apresentam os índices mais baixos. Além disso, na maioria dos municípios brasileiros, não são ofertados os suportes necessários a esses estudantes da Educação Infantil, tais como profissionais de apoio à inclusão escolar (atendente pessoal, profissional de apoio escolar, acompanhante, entre outros) e profissionais de suporte aos estudantes PEE (professores do AEE, tradutores e intérpretes de Libras, revisores e transcritores em Braille, tutores, entre outros).

- b) Atendimento Educacional Especializado. Este serviço ainda não foi universalizado no país, principalmente na realidade das escolas do campo. As redes de ensino têm consolidado o processo de universalização do acesso (matrícula) dos estudantes PEE nas escolas regulares, mas não conseguiram universalizar a oferta do AEE a todos os estudantes PEE. Na realidade das escolas do campo, a oferta do AEE é quase inexistente (Inep/MEC/Brasil, 2008, 2013; 2018, 2023; 2024).
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Ensino Superior, disponibilizados pelo Inep/MEC (Brasil, 2024), bem como pelo Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024), revelam que isso ainda não tem sido efetivado. Observa-se que a concentração das matrículas de estudantes PEE ocorre no Ensino Fundamental, que reúne 62,90% (1.114.230) do total. A Educação Infantil responde por 16% (284.847) das matrículas, o Ensino Médio por apenas 12,6% (223.258) e, no Ensino Superior, foram contabilizadas somente 101.099 matrículas de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, o que representa 0,9% do total de matrículas realizadas em 2023 (9.976.782) em todos os cursos de nível superior no Brasil.
- d) Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. De acordo com o censo escolar do Inep/MEC (Brasil, 2024), o Brasil possui um total de 2.315.616 professores regentes da Educação Básica atuando em escolas regulares. Desse total, apenas 134.305.728 possuem formação continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o que representa 5,8%. Por outro lado, 94,2% (131.990.112) dos professores da Educação Básica não possuem formação continuada sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Em relação ao número de professores do AEE, o Brasil conta com 51.360 profissionais. Desse total, apenas 44,3% (22.752) possuem formação continuada em Educação Especial, enquanto 55,7% (28.608) não dispõem desse tipo de formação.

- e) Participação da família e da comunidade. Embora a PNEEPEI destaque como relevante e necessária a participação da família e da comunidade no processo de escolarização e de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, essa articulação entre a escola regular, as SRM, as famílias e a comunidade ainda se mostra bastante tímida. Assim, faz-se necessário fortalecer essa articulação e criar condições favoráveis à efetiva participação da família e da comunidade escolar, uma vez que o estudante PEE não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE, mas um aluno da escola como um todo, sendo, portanto, responsabilidade coletiva o seu processo de inclusão escolar. A esse respeito, considera-se que:

Os pais podem ser [...] grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (Mantoan, 2003, p. 30).

Rodrigues (2021), em sua dissertação intitulada “A relação escola e família do aluno com deficiência: um estudo exploratório”, evidenciou que a participação das famílias dos alunos com deficiência, com transtornos e com altas habilidades nas escolas comuns é contemplada de forma superficial nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Ademais, não são elencadas estratégias ou ações voltadas ao estabelecimento ou ao fortalecimento da parceria e da participação família-escola, e vice-versa, no processo de inclusão escolar desses alunos. Contudo, a autora ressalta que foram identificadas, nos PPP, ações e estratégias específicas apenas para o aluno PEE.

- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. Essa estratégia da PNEEPEI ainda não foi executada integralmente, uma vez que a maioria das escolas brasileiras, sobretudo quase a totalidade das escolas do campo, não é acessível, mesmo quando se considera apenas uma das dimensões da acessibilidade, a arquitetônica/física. Quando analisadas as seis dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2009), na perspectiva da educação inclusiva (arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental), essa realidade se revela ainda mais preocupante. De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep/MEC, em 2023, do universo das escolas brasileiras, uma em cada quatro escolas não possuía nenhum recurso de acessibilidade. Entre aquelas escolas que possuíam algum recurso de acessibilidade, destacam-se os dois predominantes: rampas (54,7%) e banheiros

adaptados (52,8%). Por sua vez, os três menos frequentes são os sinais táteis (4,4%), os elevadores (4,4%) e os sinais sonoros (2,4%). É sempre importante ressaltar que o fato de uma escola possuir um ou mais desses recursos não a torna uma escola acessível. A esse respeito, registra-se que parte desses recursos de acessibilidade foi viabilizada com recursos financeiros do Programa Escola Acessível, do MEC, cujo objetivo é promover a acessibilidade como medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, garantindo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, bem como à comunicação e à informação nas escolas públicas de ensino regular. Esses recursos são destinados, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo), às escolas contempladas pelo Programa de Implantação de SRM.

- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. A intersetorialidade no âmbito da PNEEPEI constitui uma necessidade estratégica para o sucesso da sua operacionalização no contexto da natureza multidimensional e multicausal das realidades complexas em que estão envolvidos os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Todavia, apesar da articulação já estabelecida, especialmente entre as áreas da educação, da saúde e da assistência social, esse trabalho precisa ser aperfeiçoado e ampliado para outras áreas, uma vez que disso dependem as condições objetivas e materiais para a efetivação da garantia da permanência, da melhoria da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento escolar e da continuidade dos estudos com equidade dos estudantes PEE. Tal ampliação é fundamental, sobretudo, para a superação do que Nozu (2017) denomina de “inclusão excludente”, que predomina, de forma significativa, nas escolas do campo que atendem alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Trata-se de uma prática que, “[...] nos textos e discursos políticos, mostra-se disposta a assegurar o acesso, à participação e à aprendizagem, mas que nos indícios das práticas não discursivas apresenta-se de forma precária e insuficiente [...]” (Nozu, 2013, p.191).

Sob o manto da promoção da inclusão escolar, de fato e de direito, dos camponeses com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a PNEEPEI, em uma de suas diretrizes, determina como deve ocorrer a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, ao explicitar textualmente que:

A interface da educação especial na educação indígena, **do campo e quilombola** deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos

construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, grifo nosso).

Mais uma vez, é reafirmada a necessidade da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo na Meta 4 do PNE (2014-2024), especificamente no item “4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, **do campo**, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014, grifo nosso).

Isso posto, a PNEPEI (Brasil, 2008) definiu que o AEE deve ser ofertado no turno inverso das aulas das escolas regulares, para não comprometer a participação do estudante PEE na classe comum. Esse serviço deve ser ofertado nas SRM e/ou nos Centros de AEE, de forma complementar e/ou suplementar à escolarização regular dos estudantes PEE, não sendo substitutivo às classes comuns, conforme disposto na Resolução-MEC/CNE n.º 4/2009 e no Decreto federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

Nessa direção, no Quadro 2, a seguir, são elencadas, sinteticamente, as causas críticas e as fragilidades das políticas públicas que dificultam e/ou comprometem o acesso, a permanência, a oferta do AEE e a aprendizagem dos estudantes PEE, bem como os fatores principais que concorreram para a mudança dos padrões de atendimento.

Quadro 2 - Síntese das causas críticas e das fragilidades das políticas públicas que dificultam e/ou comprometem o acesso, a permanência, a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a aprendizagem dos estudantes PEE *versus* os fatores principais que concorreram para a mudança dos padrões de atendimento.

(continua)

Causas críticas e das fragilidades que dificultam e /ou comprometem a oferta do AEE
• A insuficiência e a desigualdade da capacidade de financiamento da oferta de AEE pelos entes federativos.
• Apenas cerca de 32% das escolas públicas brasileiras têm SRM, atendendo 56,4% das matrículas do PEE.
• Em 2022, no Brasil, 20.812 escolas possuíam SRM, prioritariamente, naquelas com maior número de matrículas do PEE.
• As atividades desenvolvidas no AEE são inadequadas às especificidades educacionais dos estudantes PEE
• Escassez de profissionais especializados para o atendimento aos estudantes PEE e o não funcionamento das SRM em muitos municípios brasileiros.
• Superlotação das SRM nos estados e municípios em que foram implantadas e estão em pleno funcionamento.
• SRM sem acessibilidade arquitetônica.
• Precarização no/do atendimento às escolas que apresentam baixo quantitativo de matrículas, prejudicando municípios pequenos e escolas do campo, indígenas e quilombolas.

(conclusão)

Causas críticas e das fragilidades que dificultam e /ou comprometem a oferta do AEE
• Nem todas as ofertas do AEE acontecem no setor estatal, e a carência de SRM em escolas públicas tende a ampliar a terceirização do serviço para os centros de atendimento educacional especializados, não necessariamente públicos.
• O acesso à creche, em geral, ainda é insuficiente para atender todas as crianças PEE de 0 a 3 anos.
• A organização da oferta de AEE no contraturno não se adequa à realidade das escolas de tempo integral nem às diferentes demandas regionais, das modalidades e das etapas de ensino.
• As limitações do transporte escolar acessível para o PEE.
• Gestores públicos, muitas vezes, não possuem conhecimento acerca da legislação, das normativas e da política de financiamento da educação especial.
• Muitos sistemas de ensino, que trabalham a partir do modelo biomédico de deficiência, exigem apresentação de laudo diagnóstico em saúde como informação necessária e suficiente para o reconhecimento do estudante como PEE.
• A fragilidade de políticas de formação – incluindo professores regentes de classe comum que atendem o PEE e gestores públicos da educação – em temas pertinentes da educação especial impulsionam o capacitismo como forma de relacionamento entre estudantes e profissionais e gestores da educação.
Fatores principais que concorreram para a mudança dos padrões do AEE
• A operacionalização de políticas públicas voltadas à educação inclusiva; • A capacitação de professores para atender às necessidades dos estudantes PEE; • O suporte adequado e necessário aos estudantes PEE; • A mudança progressiva da mentalidade social, com crítica às atitudes capacitistas, combate à discriminação e promoção da aceitação e da diversidade.

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Brasil (2008; 2013; 2015; 2018; 2022; 2023; 2024); Pletsch (2009); Rebelo e Kassir (2017); Kraemer e Thoma (2018); Neves, Rahme e Ferreira (2019); Milanez e Oliveira (2013).

Há de se reconhecer que existem avanços. Entretanto, coexistem e precisam ser enfrentados e superados os desafios para garantir que os estudantes PEE recebam suporte adequado, com acesso a recursos e adequações fundamentais para que a inclusão seja eficaz e significativa, tendo como base as determinações previstas nas leis e nos documentos oficiais vigentes no Brasil que tratam dessa matéria.

Nesse ínterim, desde 2003, e com maior intensidade a partir de 2008, nota-se uma política mais contundente do MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação voltada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase na escolarização em classes comuns de escolas regulares. Esse avanço foi impulsionado pela luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e pelas influências internacionais, dentre as quais se destacam a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e o Fórum Mundial de Educação da UNESCO (2015), o que resultou no documento intitulado: “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”

(2016). Nessa direção, outros dispositivos legais publicados e sancionados vieram reforçar a política de inclusão escolar no Brasil.

A LBI nº 13.146/2015 assegura a oferta de profissionais de apoio escolar à pessoa com deficiência nos espaços escolares, tais como o atendente pessoal, o profissional de apoio e acompanhante. Porém, coexistem outras nomenclaturas adotadas pelas redes municipais e estaduais de ensino para referir-se a esses profissionais, a exemplo: agente de inclusão, cuidador, tutor, entre outras nomenclaturas que contribuem para o acesso, permanência, desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos. No que se refere ao profissional de apoio, conforme determina a legislação educacional vigente, tem a função de apoiar o professor da sala comum no que se refere às atividades de vida diária e na inclusão pedagógica do aluno público da Educação Especial (PEE), podendo atender no máximo três alunos por turno escolar.

Ainda nesse viés que circunda as mudanças nas nomenclaturas, ao analisar o histórico da legislação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, percebe-se que, quando se trata dos profissionais de apoio à inclusão escolar, são diversas as modificações, tais como: acompanhante terapêutico (numa perspectiva psicológica), cuidadores ou monitores (Brasil, 2008), mediador, auxiliar de atividades diárias, profissional de apoio pedagógico e Agente de Inclusão. Embora com nomenclaturas distintas, esses profissionais podem possuir funções similares ou específicas, dependendo dos contextos educacionais de cada município. Dessa maneira, “a sua nomenclatura varia, mas a sua função não é bem esclarecida sobre a real especificidade de função de apoio” (Silva, 2018, p. 33). Isso implica dizer que:

Fica evidente, que na realidade brasileira existem variadas formas de atuação do profissional de apoio à inclusão, ocasionadas pela falta de clareza na legislação e a escassa produção científica sobre o tema, que em algumas situações é tido como cuidador, em outras como auxiliar pedagógico, havendo ainda possibilidade de que exerça a função concomitantemente. O perfil acadêmico também é muito variado, visto que se encontram atuando pessoas com ensino médio, estudantes e profissionais graduados nas áreas da educação e saúde (Leal, 2014, p. 58).

Nesse contexto, o Quadro 3 apresenta uma síntese das diferentes nomenclaturas e funções usadas para referir ao profissional de apoio escolar à pessoa com deficiência (PcD).

Quadro 3 - Síntese das diferentes nomenclaturas e funções usadas para referir ao profissional de apoio à pessoa com deficiência (PcD) com base na legislação educacional.

Documentos	Designação da função	Especificidade
Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)	Cuidador ou monitor	Apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outros apoios que carecem auxílio no cotidiano escolar.
Resolução nº 4/2009 CNE-CEB	Profissional da Educação	Faz parte da proposta pedagógica para o AEE, como descrita no seu artigo 10º inciso VI.
Lei Berenice Piana (nº 12.764/2012)	Acompanhante Especializado	Quando identificada a necessidade individual do aluno, o profissional tem que apoiá-lo nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outros apoios que carecem auxílio no cotidiano escolar.
Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015)	Atendente Pessoal	Poderia ser uma pessoa da família ou não que auxiliasse nos cuidados básicos e essenciais às pessoas com deficiências.
Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015)	Profissional de Apoio Escolar	Executa atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno e atua em todas as atividades escolares nas quais se faz necessária.
Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015)	Acompanhante	Só acompanha o aluno, podendo ou não desempenhar a função de atendente.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2015; 2012; 2009; 2008).

Diante desses cenários ora expostos, ficam claros dois pontos. Primeiro: a principal função do profissional de apoio é facilitar a acessibilidade do aluno com deficiência, devendo acompanhá-lo nos diferentes espaços do ambiente escolar; segundo: as funções exigidas desse profissional variam de região para região e de município para município. Em outros termos, não é unívoca a nomenclatura utilizada para a denominação do profissional de apoio à Pessoa com Deficiência.

Por outro lado, é preciso ressaltar que o agente de apoio à inclusão escolar é, de fato, um profissional destinado a apoiar os alunos com deficiência nos espaços escolares, mas não se configura como professor auxiliar ou substituto. Ao contrário, esse profissional não deve assumir tal função, uma vez que, na sala de aula, a docência é de responsabilidade do professor regente.

Nas escolas públicas e privadas, é visível a precarização do trabalho do profissional de apoio à pessoa com deficiência, marcada pela remuneração limitada ao salário-mínimo para um

contrato temporário de 40 horas semanais, sem horário pedagógico. Isso implica dois turnos de efetiva interação com os estudantes PEE, mesmo incluindo em suas atribuições a elaboração do diário de bordo e do relatório bimestral de atividades. Além disso, desempenham atividades distintas das suas atribuições, o que configura desvio de função (Lopes, 2018).

Tais profissionais ainda realizam atividades de planejamento pedagógico e de adequações, diferenciações e diversificações curriculares para os alunos PEE. Entretanto, essa tarefa é do professor da sala regular, responsável pela gestão da aprendizagem de todos os alunos, o que inclui o planejamento e a elaboração das atividades para a turma, bem como das adaptações mencionadas, quando necessário. O profissional de apoio à inclusão escolar deve auxiliar os alunos com deficiência na execução das atividades propostas pelo professor regente e/ou dar suporte aos alunos que necessitem de apoio na higiene pessoal, na alimentação, na locomoção etc. (Lopes, 2018).

São diversos os desafios enfrentados pelo profissional de apoio aos estudantes PEE: falta de recursos, de infraestrutura, de formação do corpo escolar no âmbito da educação especial e inclusiva, de apoio familiar, de condições de trabalho e, ainda, têm de lidar com a desvalorização por parte de outros profissionais da escola.

Com a publicação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, foi definida a terminologia, as atribuições e formação mínima e continuada exigida para os profissionais de apoio escolar, conforme definido no art. 14:

Art. 14. Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI: (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

I - na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas;

II - na higiene e na alimentação, guardado o respeito ao corpo e à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes;

III - na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e

IV - na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares.

§1º O profissional de apoio escolar atuará em todas as atividades escolares, e deverá reportar-se à equipe pedagógica, sempre que se fizer necessário.

§2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independe de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde. (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025).

Art. 15. O profissional de apoio escolar terá: (Redação dada pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

I - formação inicial de, no mínimo, nível médio; e (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025)

II - formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025).

Parágrafo único. A União colaborará com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para prover formação continuada em serviço de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2025).

Esse Decreto é um marco para a Educação Especial, pois, resolve um problema histórico, ao definir a terminologia, a formação exigida e as atribuições do Profissional de Apoio Escolar. Isso se justifica, pois, ao longo de 17 anos de vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), ainda não tinha “[...] uma regulamentação para o trabalho desse profissional, a ponto de, em muitas circunstâncias, ser confundido com um professor de apoio e até ser assim referido nos discursos escolares” (Bezerra, 2020, p.674). Nas escolas do campo, contudo, para além das distintas terminologias adotadas, o que tem pesado mesmo, é o fato de que a ausência desse profissional é ainda mais efetiva.

2.3 A PNEEPEI: entre tensionamentos, avanços e limitações

Esta subseção se propõe a discutir a PNEEPEI, evidenciando tensionamentos, avanços e limitações para sua operacionalização. Em outro estudo (Santos, 2019), discutiu-se exaustivamente, os cenários dos territórios camponeses no contexto e trajetória da Educação do Campo no Brasil, destacando seus conceitos, marco histórico, legal e princípios, pois a Educação do Campo é indissociável “[...] do projeto de campo desejado pelos trabalhadores camponeses, [...] não há como pensar essa educação se não for construída com a participação de todos os interessados, na realidade do território camponês brasileiro, na superação do projeto do agronegócio e o do latifúndio” (Santos, 2019, p.74). Nessa esteira, compreende-se que:

[...] a materialidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relação que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como um latifúndio não tem como pensar a educação do campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses (Caldart, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo é tecida com fios que percorrem, perpassam e se inter cruzam, de forma mútua e articulada, pelas múltiplas dimensões da realidade do

campo, como, por exemplo, as famílias dos projetos de assentamento (PA), os Sem Terra, os pequenos agricultores, o campesinato e outras denominações de camponeses que resistem no campo. Esses grupos estão organizados na luta social dos movimentos, que, de alguma forma, se opõem ao modelo capitalista materializado no território do agronegócio e do latifúndio. Isso porque o agronegócio e o latifúndio estão intimamente ligados a um modelo capitalista de produção e exploração da e na agricultura (Almeida *et al.*, 2008). Em outros termos, pode-se inferir que, no Brasil:

Temos dois campos, porque os **territórios do campesinato e os territórios do agronegócio** são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto **o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias**, o grupo de **camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida** (Fernandes, 2009, p. 52, grifo nosso).

Face a isso, a concepção de Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais, difere da concepção de Educação Rural, pois, “[...] a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (Fernandes, 2009, p. 52). Nesse aspecto, ressalta-se que a Educação Rural, consiste em uma educação ideológica, reprodutora e domesticadora neoliberal, por outro lado, a Educação do Campo consiste em uma educação libertadora e emancipatória construída com e para os camponeses (Santos, 2019), pois:

Neste debate, os movimentos sociais vêm reafirmando que os sujeitos do campo são diversos, portanto, as políticas de educação do campo e suas propostas curriculares precisam dialogar com suas especificidades sociais, culturais e organizativas, reconhecendo e valorizando as relações estabelecidas com o meio ambiente, o mundo do trabalho, nos rituais religiosos e nos processos de organização e produção da vida [...] (Lima, 2016, p.172-173).

Ante o exposto, a operacionalização da Educação Especial nos territórios camponeses tem sido marcada por tensionamentos, avanços e limites, conforme já mencionado. Desse modo, predomina a efetivação do acesso (matrícula) dos estudantes camponeses PEE, mas sem garantir-lhes condições de permanência e continuidade nos estudos, visto que a maioria das escolas do campo não oferece AEE, não dispõe de SRM e não disponibiliza profissionais de apoio à inclusão escolar, entre outros fatores (Inep/MEC; Brasil, 2024).

Assim, registra-se que, apesar dos avanços do ponto de vista da garantia de direitos e de

políticas públicas voltadas para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, proclamadas nos diversos arcabouços legais no Brasil, presenciou-se, há pouco tempo, uma ameaça aos direitos conquistados, efetivada no Decreto Federal nº 10.502, de 1º de outubro de 2020, que instituiu a “nova” Política Nacional de Educação Especial, intitulada “Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, comprometendo o processo de instauração de políticas públicas inclusivas nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2020).

Esse documento, denominado de o “Decreto da Exclusão”, desencadeou uma série de tensionamentos e, por pressão dos movimentos sociais e das entidades em defesa dos direitos dos estudantes PEE, o Supremo Tribunal Federal de Justiça (STFJ) reconheceu sua inconstitucionalidade e tornou sem efeito o Decreto referido. Em outros termos, esse Decreto intencionava alterar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que ampara e orienta a inclusão escolar, a fim de que fosse implantada, novamente, a segregação escolar, negando o direito de todos à educação em escolas regulares.

Em 1º de janeiro de 2023, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 11.370, revogando o Decreto 10.502/2020, visto que essa “nova” política representava uma regressão às práticas anteriores de escolarização, pois abria margem para que estudantes PEE fossem encaminhados para espaços substitutivos, instituições e classes especiais, rompendo com o direito à educação escolar em espaços regulares de ensino.

No âmbito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considera-se que esse ato de revogação se configura como assertivo, posto que evidencia “[...] o direito à educação como elemento fundante da produção da humanidade, em um contexto de avanço de perspectivas reacionárias no âmbito do Estado e da sociedade [...]” (Cruz, 2022, p.14).

Outro documento oficial marcado por tensionamentos diz respeito, especificamente, ao conteúdo da Meta 4 do PNE (2014-2024), que se mostra contraditório e segue na contramão do que preconiza a PNEEPEI (Brasil, 2008). Ele permite o financiamento público da Educação Especial em instituições privadas-assistenciais conveniadas, que ofertam todos os tipos de serviços e recursos para os estudantes PEE, distanciando-se do que determina a PNEEPEI quanto ao AEE, que deve ser ofertado na rede regular de ensino como serviço complementar e/ou suplementar, organizado no modelo de SRM. Por isso:

[...] reafirmamos, nossa compreensão é a de que **a educação escolar deve ser política pública social**, portanto, sob a égide do Estado, com atendimento integral. **Apenas um sistema público de educação atingirá todas as camadas sociais**. Se a sociedade civil se organiza para criar instituições

privadas, **isso não isenta o Estado da responsabilidade com a educação escolar pública de qualidade e para todos** (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 64, grifo nosso).

Por outro lado, a Meta 4 do PNE (2014-2024), em vez de utilizar o termo “obrigatoriedade”, adota o termo “preferencialmente” ao tratar do atendimento escolar dos alunos PEE nas salas regulares de ensino comum e da oferta do AEE. Em síntese, a Meta 4 do PNE, contrariando a PNEEPEI, legalizou oficialmente a criação de diversos sistemas paralelos de oferta da Educação Especial, enquanto a PNEEPEI concebe a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem jamais constituir-se como um subsistema paralelo (Melo; Silva, 2018). Isso implica dizer que:

Essas discussões e contradições, que marcam o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionados à educação das pessoas com deficiência, atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais, permanecem muitas das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado (Ferreira; Glat, 2003, p. 7).

Além disso, é importante destacar que o disposto na Meta 4 do PNE (2014-2024) sinaliza a intenção de privatizar a educação especial, garantindo que a sociedade civil seja parceira nessa lógica gerencial, aspecto de grande tensionamento nas conferências de educação e no processo de tramitação do PNE. Nesses termos:

[...] a meta 4 que trata da Educação Especial [...] foi uma das metas que mais gerou tensões e até atravancou o processo de aprovação. No texto final, as tensões ficaram expostas por meio das emendas que seguiam as determinações das correlações de forças, as quais podem ser expressas na defesa do sistema educacional inclusivo em contraposição a resistência do ramo paralelo da educação especial. Este pode ser entendido como os serviços de apoios especializados substitutivo à escolarização formal e ofertado nas instituições privadas-assistenciais (Melo; Silva, 2018, p. 2).

Para o monitoramento da evolução da Meta 4 do PNE (2014-2024), o INEP definiu três indicadores: a) Indicador 4A: percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola; b) Indicador 4B: percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação; c) Indicador 4C: percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional

especializado. A esse respeito, o próprio INEP ressalta que, para realizar o monitoramento da Meta 4:

[...] desde o início da vigência do PNE 2014-2024, enfrenta duas limitações significativas. A primeira diz respeito aos dados do Censo Demográfico utilizados para o monitoramento do Indicador 4A. Esses dados apresentam uma defasagem temporal, visto que sua última coleta teve os resultados divulgados em 2010, e a coleta mais recente, realizada em 2021, não havia sido divulgada até o momento de elaboração deste Relatório. A segunda limitação é de natureza metodológica, uma vez que o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, ao passo que o Censo da Educação Básica, utilizado para o monitoramento dos Indicadores 4B e 4C, identifica as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, o que gera bases de dados com conceitos divergentes em relação ao público desta meta (Inep, 2024, p.105-106).

Registra-se que o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mantido pelo INEP no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE, foi substituído por Transtorno do Espectro Autista (TEA), na coleta dos dados do Censo Escolar em 2019, em consonância com alterações nas normativas legais nacionais, como a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Contudo, no relatório supramencionado, o INEP manteve a nomenclatura TGD presente na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024).

De modo que, quando o Inep, no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2024), analisa a série histórica de 2013 a 2023 referente ao número de matrículas de estudantes público da Meta 4 do PNE (2014–2024), em classes comuns do ensino regular da Educação Básica, distribuídas pelas cinco regiões brasileiras, constata-se que as regiões Nordeste e Norte apresentaram os maiores percentuais, representando quase a universalização prevista para a Meta 4, com 99,6% e 98,5%, respectivamente.

Ainda que os dados do INEP indiquem a quase universalização das matrículas dos estudantes público da Meta 4 do PNE (2014-2024) nas regiões Nordeste e Norte, bem como a ampliação dessas matrículas nas demais regiões do país, tal avanço não significa, necessariamente, a efetiva concretização do direito à educação dessa parcela da população brasileira. Isso porque os direitos educacionais, ainda que assegurados de forma abstrata nas legislações e nos documentos oficiais vigentes, não se materializam apenas por meio da matrícula escolar, a qual, isoladamente, não garante a efetivação do direito à educação nem da inclusão escolar. É preciso, pois, investimentos nas condições de acesso, permanência,

participação e continuidade nos estudos dos alunos PEE. Caso contrário, continuarão apenas inseridos nos espaços escolares e não incluídos. Por isso, urge a necessidade da superação da prática de “incluir excluindo”, porque:

Embora tenhamos conquistado os direitos no plano da legalidade, isso não implica sua efetivação no âmbito da vida real, sendo eles pensados pelos poderes públicos, pelas políticas públicas normativas de modo não articulado, de modo que o Poder Judiciário, a lei, praticamente não dialoga com o sistema educacional e, ainda, muito pouco com a vida dos sujeitos que são responsabilizados por operar esse direito – no caso, os professores [...] (Silva, 2017, p. 19).

De acordo com Inep (2024), o AEE, observado por meio do Indicador 4C para o público da Meta 4 do PNE 2014-2024, compreende: I) estudantes matriculados em classes comuns que recebem apoio por meio de AEE; II) estudantes matriculados em instituições que ofertam exclusivamente a educação especial; e III) estudantes que estão nas classes especiais. A esse respeito, com base nos dados do Censo Escolar, constata-se que houve oscilação leve no percentual de matrículas do público dessa meta, que recebeu o AEE na última década (2013-2023).

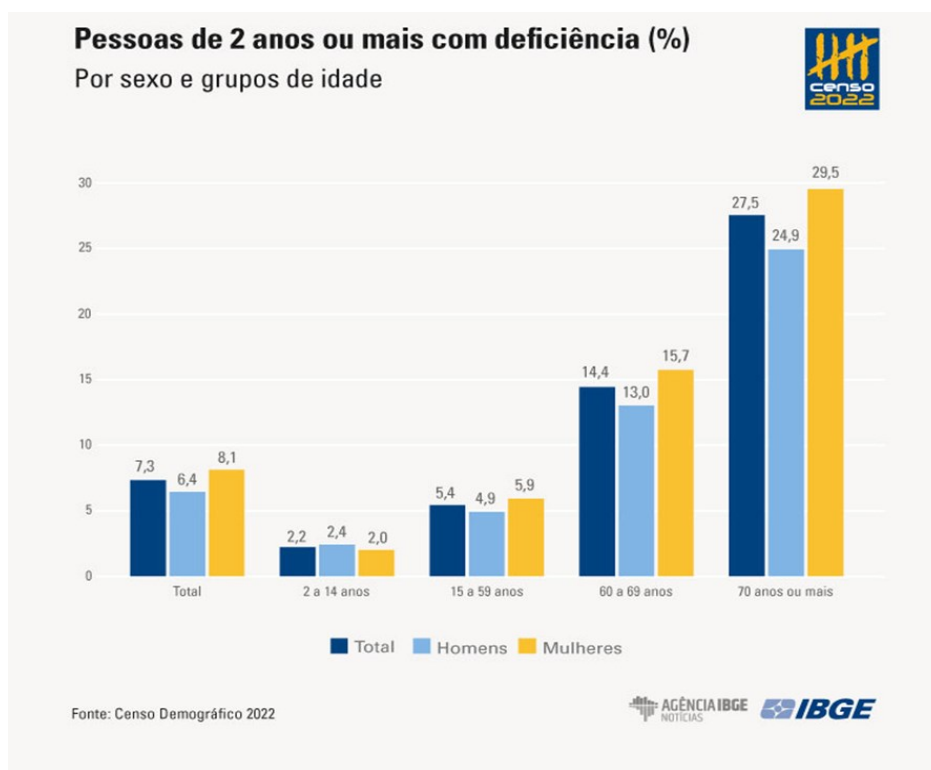
Dos dados do Inep no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024, depreende-se que, em 2023, 47% das matrículas dos estudantes, público da Educação Especial estavam recebendo o AEE, o que, em números absolutos, representa 684.544 matrículas. Contudo, constatou-se, também, uma queda de 2,7% no indicador da série histórica analisada (2013-2023), mais precisamente nos anos de 2020 (44%) e 2022 (45,1%).

Em síntese, considerando os dados anteriormente expostos e aqueles provenientes do Censo Escolar, o Inep constata que, em 2023 – ou seja, 15 anos após a promulgação da PNEPEI (Brasil, 2008) –, a negação do direito à educação dos estudantes PEE permanece como uma realidade que precisa ser enfrentada e superada. Os resultados do Indicador 4B da Meta 4, publicados no Relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE 2014–2024, revelam que, apesar do aumento, em 2023, para 95% das matrículas em classes comuns do ensino regular da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, (TGD), altas habilidades ou superdotação, verificou-se que 53,2% desses estudantes não estavam matriculados no AEE e, conseqüentemente, não receberam esse serviço, uma vez que apenas 41,8% dos estudantes foram atendidos pelo AEE em 2023. Em números absolutos, 804.642 estudantes do público da Meta 4, matriculados em classes comuns do ensino regular, não receberam atendimento educacional especializado em 2023, o que confirma a negação do

direito à educação e à inclusão escolar, bem como corrobora a tese da precarização do processo de inclusão escolar de 53,2% dos estudantes, público da PNEEPEI.

Por outro lado, quando se analisa os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pessoas com Deficiência (PNAD Contínua PcD), divulgados em 7 de julho de 2023, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observa-se que, pela primeira vez, o tema das pessoas com deficiência foi contemplado em um levantamento de abrangência nacional dessa natureza. Os dados indicam que o Brasil possui 14,4 milhões de pessoas com deficiência (Figura 1), o que corresponde a cerca de 8,9% da população brasileira. Esse grupo apresenta menor acesso à educação, ao trabalho e à renda, sendo a região Nordeste aquela com o maior percentual de pessoas com algum tipo de deficiência (10,3%). Observe os dados abaixo:

Figura 1 - Percentual por amostragem de pessoas com deficiência no Brasil em 2022



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022.

Esses dados, quando analisados em conjunto com o recorte cor/raça, chamam a atenção para a dupla exclusão social e educacional a que são submetidas parcelas da população brasileira identificadas como pretas e pardas. Esses grupos, que, juntos, representam 18,4% da população, sendo 9,5% pretos e 8,9% pardos, vivenciam essa condição tanto por apresentarem algum tipo de deficiência quanto por integrarem um grupo social que, historicamente, sofre as

consequências da exclusão e das desigualdades sociais no país. Nesse aspecto, entre outros, reside a necessidade de estudos interseccionais para compreensão das desigualdades sociais que marcam a vida das pessoas com deficiência, pois, operam de forma combinada, simultânea e intercruzada (deficiência, raça, classe social, gênero, sexualidade e idade), superando abordagens genéricas e tradicionais que concebem as desigualdades sociais como sendo operacionalizadas de forma isolada.

A esse respeito, destaca-se o fato de que a PNAD Contínua Pessoas com deficiência (IBGE, 2022) teve como finalidades: a) conhecer o número de pessoas com deficiência na população brasileira; b) monitorar o nível de funcionalidade da população brasileira; c) ampliar as informações sobre o tema pessoas com deficiência no âmbito econômico e social, a partir do núcleo básico da PNAD Contínua PcD; d) formular políticas públicas na promoção do acesso à equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência; e e) atender à Meta 10.2 da Agenda 2030 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS da ONU.

Essas finalidades foram delineadas com base nos seguintes pilares básicos: a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, a Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, a Classificação Internacional Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a Agenda 2030 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), cujo princípio é “não deixar ninguém para trás” e *Washington Group on Disability Statistic* (ONU).

Entretanto, esses dados da PNAD Contínua PcD (IBGE, 2022) são subdimensionados, pois foram produzidos por amostragem aleatória, visto que não foram visitados e nem investigados todos os domicílios brasileiros em que residem pessoas com algum tipo de deficiência. Não se pode pensar ou planejar políticas públicas educacionais, por exemplo, para um público desconhecido; é preciso que essa pesquisa seja censitária, ou seja, realizada em todos os domicílios e com todos os brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Sob essa ótica, mesmo considerando as contradições e as limitações inerentes a uma pesquisa por amostragem, como a PNAD Contínua PcD do IBGE (2022), essa primeira pesquisa incorporada ao censo populacional do IBGE merece ser comemorada, pois, de igual modo, confere maior visibilidade e importância à temática “pessoas com deficiência” no censo populacional, reafirmando que a existência dessas pessoas importa e precisa ser “conhecida, documentada, refletida e respeitada” com foco na elaboração de políticas públicas que assegurem e efetivem os direitos dessa parcela da população brasileira (Botelho, 2023).

A inclusão do tema “pessoas com deficiência” na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE, pela primeira vez, representa uma grande

conquista, pois, por muitos anos, e ainda hoje, são constantemente exigidas justificativas para a realização de pesquisas sobre essa parcela da população. Sistemáticamente, quando se pauta a necessidade de conhecer a realidade das pessoas com deficiência no Brasil e se afirma que o principal instrumento para isso é o Censo Populacional, ecoam discursos de negação ou de impedimento: “mas por quê? Tem mesmo que estar no Censo? E se já está no Censo, precisa mesmo da pesquisa de saúde, precisa da PNAD Contínua? E a resposta para esses questionamentos e para tantas outras formas de impedir esse trabalho, visando a invisibilização ou o silenciamento das pessoas com deficiência, é sim.

Os movimentos sociais, as instituições que defendem os direitos das pessoas com deficiência, os brasileiros que apresentam algum tipo de deficiência e também os pesquisadores da educação e de outras áreas que se dedicam a esse tema sabem que os direitos das pessoas com deficiência precisam ser assegurados com firmeza e de forma permanente, pois, caso contrário, podem ser perdidos (Botelho, 2023). O que se reivindica é, tão somente, a efetivação, no cotidiano, da garantia dos direitos assegurados na CF de 1988, na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e em outros marcos legais vigentes.

Enfim, o que se deseja é que o tema “pessoas com deficiência” se consolide de forma permanente na PNAD Contínua e nas demais pesquisas domiciliares e censitárias do IBGE, pois a “[...] deficiência tem uma dimensão individual, mas também ela tem uma dimensão social. Ela estrutura a sociedade em que vivemos, ela é forma de opressão [...]” (Botelho, 2023, meio digital).

Esses argumentos convergem com o entendimento de Arendt (2007), que defende que a educação não é privilégio, é direito; é um processo de humanização, de (re)existir, é o direito a ter direitos, conferindo aos seus próprios agentes a condição de reformuladores das políticas públicas educacionais. Por sua vez, Botelho (2023) reconhece que a pesquisa amostral da PNAD Contínua PcD do IBGE (2022) não é suficiente, pois o ideal seria que fosse realizada de forma censitária, mas ressalta que seus dados são reveladores de uma realidade marcada pela negação de direitos, exclusão, desigualdades e desvantagens que “[...] atravessam a vida das pessoas com deficiência no percurso escolar quando elas têm acesso, nas suas trajetórias no mercado de trabalho, quando elas têm acesso, na renda [...]” (Botelho, 2023, meio digital). Esse não é um panorama agradável de se conhecer, mas esses dados são necessários para garantir os direitos previstos na LBI e em outros marcos legais ainda não efetivados na vida das pessoas com deficiência, para possibilitar a transformação desse cenário de desigualdades e

desvantagens (Botelho, 2023).

Os argumentos de Botelho (2023), quando analisados na interface com a realidade vivida pelas pessoas com deficiência nos territórios camponeses, levam à reflexão de que as políticas educacionais, enquanto ações do Estado brasileiro, devem ser planejadas a partir do conhecimento fidedigno da parcela da população a ser atendida. Para tanto, essas políticas precisam ser implementadas e operacionalizadas de forma a ampliar o acesso, reduzir as desigualdades, garantir e efetivar os direitos, e promover o exercício pleno da cidadania, superando os efeitos da exclusão e potencializando os resultados da inclusão social e educacional (Anjos; Anjos, 2018).

Nesse contexto do direito de todos à educação, a PNEEPEI foi pautada, sistematicamente, nos debates e embates educacionais no Brasil, reivindicando e fomentando proposições no tocante à assistência técnica e ao financiamento público dessa política educacional, imprescindíveis para dotar os sistemas de ensino das condições viáveis à efetivação da inclusão escolar dos estudantes PEE nas redes públicas educacionais.

Como desdobramento desses debates, tensionamentos, embates, reivindicações e pressão popular, em 2008 foi instituída, por meio do Decreto nº 6.571/2008, a política pública de apoio técnico e financeiro à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em 2011, essa política foi ampliada e incorporada pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seu art. 5º, o decreto determina que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, bem como a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta de AEE aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular, mantendo seu financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, no âmbito do Fundeb, é assegurado o financiamento da dupla matrícula de estudantes PEE na Educação Básica, visando garantir a organização e a oferta do AEE na perspectiva da educação inclusiva. Em 2025, esse Decreto nº 7.611/2011 foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, depois alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, o qual em seu Art. 4º - A, determina que:

Art. 4º- A Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão a modalidade da educação especial em seus sistemas de ensino, que poderá ser realizada por meio de parcerias e convênios com as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial,

nos termos do disposto no art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025) (Brasil, 2025).

Sob esta ótica, os artigos 19 e 19-A do Decreto nº 12.686/2025 disciplinam as formas de apoio da União voltadas à implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, prevendo mecanismos de assistência técnica e financeira aos demais entes federativos e entidades sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. Dentre as medidas adotadas, destacam-se:

Art. 19. O apoio da União para a implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva será realizado de acordo os objetivos estabelecidos neste Decreto e poderá ocorrer por meio das seguintes ações:

I - repasse de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, de que trata a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009;

II - repasse de recursos por meio do Plano de Ações Articuladas, de que trata a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012;

III - provimento de bolsas para organizar, articular e implementar a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, nos termos do disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e na legislação aplicável;

IV - elaboração de diretrizes e de orientações para a estruturação e a implementação de ações de formação orientadas nas práticas pedagógicas e práticas de gestão escolar destinadas aos gestores educacionais, professores e demais profissionais que atuem na educação especial inclusiva;

V - apoio à instituição do observatório da educação especial inclusiva;

VI - promoção de ações de formação continuada aos profissionais da educação em regime de colaboração com as redes educacionais;

VII - aquisição e distribuição de materiais didáticos em formatos acessíveis aos estudantes da educação especial inclusiva no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, de que trata o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017;

VIII - produção e distribuição de recursos de acessibilidade educacional; e

IX - estímulo ao acesso ao AEE, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurada a dupla matrícula, nos termos do disposto no art. 22, caput, inciso I, do Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre os critérios para a destinação do apoio de que trata o caput.

Art. 19-A. Fica assegurada a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb de que trata o art. 7º, §3º, inciso I, alínea “d”, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Incluído pelo Decreto nº 12.773, de 2025) (Brasil, 2025).

Nesse sentido, ao se analisar as 20 metas do PNE em vigor, em especial a Meta 4 e a Meta 20, bem como a própria PNEEPEI, constata-se que não houve avanço significativo na educação nem cumprimento efetivo das metas do PNE. O que se observou foi desmonte, descontinuidade e extinção de políticas públicas, intensificados a partir de 2019. Portanto, a União (Governo Federal) somente alcançará as metas do PNE 2014-2024 se os municípios,

estados e o Distrito Federal cumprirem as metas dos planos municipais (PME), dos planos estaduais (PEE) e do plano do Distrito Federal de Educação. Para tanto, é fundamental que a União aumente o financiamento da educação, realizando maiores repasses de recursos a esses entes federados; afinal, é nos municípios que a educação efetivamente acontece. Sem o devido financiamento da educação, o direito à educação continuará sendo negado aos brasileiros, de modo específico aos camponeses, público da Educação Especial (PEE).

De acordo com os microdados do Censo Escolar do Inep (2008, 2013, 2018 e 2023), o número de escolas no Brasil vem apresentando redução contínua, especialmente nas áreas rurais, em decorrência do fechamento de escolas do campo. Esse processo tem sido impulsionado pela política de nucleação escolar e pela racionalização dos gastos e investimentos em educação rural, configurando-se como uma violação do direito dos camponeses à educação, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 - Número Total de Escolas no Brasil e o número de escolas do campo – 2008; 2013; 2018 e 2023

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de escolas	250.350	163.532	286.014	178.476
Total de escolas do campo	86.654	45.248	57.664	51.856

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar do INEP de 2008; 2013; 2018; 2023.

Os dados da Tabela 1 revelam que, no recorte temporal de 2008 a 2023, predominou o efeito *zig zag* tanto no número de escolas no Brasil quanto no número de escolas do campo, com aumento e diminuição, de forma alternada, a cada 5 anos. Em 2008, ano da promulgação da PNEEPEI, o Brasil contava com 250.350 escolas, das quais apenas 35% localizavam-se no território camponês.

Em 2018, os dados revelaram um aumento de 14,24% no número geral de escolas brasileiras. No entanto, efetivou-se a redução de 33,45% no número de escolas localizadas no campo de 2008 para 2018. Ao se observar o recorte temporal de 15 anos, constata-se que, embora tenha ocorrido uma discreta retomada do crescimento do número total de escolas no país, verificou-se, simultaneamente, a redução do número de escolas do campo, o que representou, em 2023, – e ainda representa – a negação do direito à educação para a população camponesa

O fechamento, extinção, desativação e nucleação de escolas camponesas e a quase ausência de oferta de infraestrutura física adequada e dos serviços de AEE nas escolas do campo

estão vinculados, na análise de Oliveira *et al.* (2023, p.333), “[...] a concepções políticas que se fundamentam nos moldes neoliberais, cujos alicerces se sustentam historicamente na negação dos direitos camponeses” e daqueles que são estudantes PEE.

A Legislação Educacional Brasileira comunga com perspectivas inclusivas ao assegurar o direito à educação das pessoas PEE, a exemplo de estudantes camponeses com deficiência, prevendo, entre outros direitos, a efetivação de matrículas em escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a criação de propostas pedagógicas que considerem as especificidades das populações do campo e desses estudantes.

No que se refere às matrículas, a seguir serão apresentados dados nacionais sobre o total de estudantes camponeses e público da Educação Especial (PEE) na Educação Básica no Brasil (Tabela 2).

Tabela 2 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no Campo e PEE – Brasil (2008; 2013; 2018; 2023)

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de matrículas no campo	9.585.893	9.134.135	8.029.761	4.345.768
Total de matrículas PEE no campo	83.260	128.607	174.339	201.671

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar do INEP de 2008; 2013; 2018; 2023.

Os dados da Tabela 2 revelam que, de 2008 a 2023, houve uma queda de 5.240.125 no total de estudantes camponeses regularmente matriculados no Brasil. Por outro lado, o número de matrículas de estudantes camponeses PEE nesse período aumentou em 118.411, o que representa um crescimento superior a 200% no recorte temporal de 15 anos.

A análise do referido aumento precisa ser mediada por outras considerações para arguir se houve, ou não, ampliação da efetivação do direito à educação dos estudantes PEE nos territórios camponeses. Isso porque, “[...] *mesmo com mudanças ainda existem mecanismos que se propõe em continuar negando tais direitos [...]*” (Anjos; Anjos, 2018, p.19, grifo nosso), os quais estão relacionados às condições de oferta educacional e às próprias condições de vida da população camponesa, constituindo ainda um limite às concepções que orientam o AEE para as pessoas com deficiência.

Não basta garantir a matrícula ou a presença; é preciso assegurar as condições de acesso e de participação, o que implica promover o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento escolar e humano dos estudantes. Isso significa, ainda, garantir que todos possam aprender com qualidade e dar continuidade aos seus estudos ao longo da Educação Básica e do Ensino

Superior. Para tanto, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em sua interface com a Educação do Campo, precisa se organizar e se fundamentar nas dimensões “[...] dos direitos humanos, da diversidade, da participação e da aprendizagem” (Rodrigues, 2021). Contudo, percebe-se que, mesmo tendo um aumento significativo de matrículas de estudantes camponeses PEE em 2023, esse número ainda é pequeno quando comparado ao quantitativo geral de matrículas de estudantes que vivem no campo, representando apenas 3,9% do total geral de estudantes camponeses regularmente matriculados, conforme os microdados do Censo Escolar do INEP de 2023.

Essa realidade educacional brasileira, apesar de apresentar avanços no conjunto das matrículas de estudantes camponeses PEE, tem levado, paradoxalmente, à precarização do processo de inclusão escolar desses alunos. Tal constatação ganha respaldo nos dados do censo escolar do INEP (2008-2023), que aponta que a oferta do serviço de AEE nas escolas do campo não foi universalizada. Em um quantitativo expressivo de escolas camponesas, o AEE não é ofertado, tampouco possui SRM implantadas e em funcionamento, nem são disponibilizados profissionais de apoio à inclusão escolar dos estudantes PEE. Dessa forma, esses alunos camponeses PEE precisam se deslocar para a zona urbana dos municípios para receberem o serviço do AEE em algum Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado, e, na maioria dos casos, ficam sem receber esse entendimento, pois os pais/mães não têm como custear as despesas com traslado do campo para a cidade para levar seus filhos (Oliveira; Silva; Silva, 2023).

A esse respeito, quando se analisa os microdados do Censo Escolar do INEP (2008-2023), considerando o conjunto das matrículas de estudantes PEE que vivem no campo no Brasil, de acordo com o tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, constata-se que a deficiência intelectual predominou entre os estudantes camponeses PEE tanto nas escolas situadas na zona rural quanto naquelas situadas na zona urbana, nos anos de 2008 e 2023. Por outro lado, o perfil de menor matrícula foi observado entre os estudantes camponeses com surdocegueira.

Complementarmente, constata-se que os estudantes com deficiência intelectual são os que predominam nas salas de AEE/SRM que funcionam nas escolas da zona do campo e em escolas da zona urbana. As menores taxas de matrículas no AEE foram de estudantes com surdocegueira, Síndrome de Rett, altas habilidades/superdotação e Síndrome de Asperger. Outrossim, ainda de acordo com os microdados do INEP (2008; 2013; 2018; 2023), depreende-se que as modalidades predominantes ofertadas no AEE são enriquecimento curricular, autonomia escolar e desenvolvimento de processos mentais.

Todavia, os dados do censo escolar do INEP/MEC (Brasil, 2008; 2013; 2018; 2023) revelam o baixo número de SRM e, conseqüentemente, a pouca oferta de AEE nas escolas do campo, o que reforça o entendimento da precarização do processo de inclusão escolar dos estudantes camponeses PEE. De acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), o AEE deve ser realizado nas SRM, as quais devem dispor de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para atender aos estudantes PEE regularmente matriculados nas escolas. Nesse aspecto, dados do Censo Escolar do INEP/MEC (Brasil, 2023) informam que, no ano letivo de 2023, o Brasil contava com 39,5 mil escolas que ofertavam o AEE em SRM, correspondendo a 21,9% das escolas de Educação Básica. Essas escolas estão predominantemente localizadas na zona urbana e são quase inexistentes nas áreas rurais, o que evidencia que esse número ainda é insuficiente diante do aumento significativo de matrículas de alunos na Educação Especial, tanto em escolas urbanas quanto rurais.

Em face disso e considerando a definição na PNEEPEI (Brasil, 2008), no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no PNE (2014-2024), no PEE-PI (2015-2025), no PEE-MA (2014-2024) e em outros documentos infraconstitucionais e normativos, que estabelecem as SRM como ambiente prioritário e apropriado para a realização e/ou oferta do AEE de forma complementar e/ou suplementar, no turno inverso à escolarização dos estudantes PEE, algumas considerações precisam ser feitas.

A primeira consideração que merece destaque é que, embora a SRM seja o espaço predominante para a oferta do AEE aos alunos PEE da Educação Básica em todo o país, tem-se observado, nos últimos anos, um aumento no número de pesquisadores da área de Educação Especial que, em seus estudos, questionam tanto a SRM como local prioritário, isto é, oficialmente adotado para a prestação do AEE, quanto a qualidade do serviço oferecido nesse modelo. Tais estudiosos defendem outras possibilidades e ambientes para a oferta do AEE aos estudantes PEE. Dentre as principais críticas, destacam-se o caráter reducionista, simplista e instrumental do AEE realizado nas SRM (Ribeiro, 2020; Nozu, 2013, 2017; Mendes; Malheiro, 2012; Bruno, 2012; Corrêa, 2012; Baptista, 2011), conforme sistematizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Sistematização das críticas de pesquisadores da área da Educação Especial à SRM como o lugar prioritário para oferta do AEE

(continua)

Pesquisadores (as)/ Ano	Título, natureza da pesquisa e instituição	Críticas ao AEE ofertado nas SRM
RIBEIRO, E. A. (2020)	Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da Região da Grande Dourados (Dissertação/PPGFDH/UFGD)	Defende que o AEE, ofertado nas escolas do campo hegemonicamente em SRM, mostra-se palco de disputas de poder por sujeitos, verdades e destinação de recursos. Nesse sentido, fundamentando-se em Skliar (2003), argumenta que o AEE ofertado é formulado nos moldes de uma educação urbana, de extensão nacional, que no campo trabalha com a mesmidade de espaços, regulando as diferenças e produzindo sujeitos de acordo com certo padrão de normalidade.
NOZU, W. C. S. (2017)	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais (Tese/PPGEdu/UFGD)	Problematiza se outras formas de organização do ensino e de oferta de AEE seriam possíveis nas escolas do campo investigadas. E apresenta a possibilidade da oferta alternativa do AEE em escolas do campo em regime de alternância frente ao modelo único predominante no país.
REBELO, A.S. (2016)	A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. (Tese/PPGED/UFGD)	Denuncia que o atendimento especializado oferecido se materializa de uma forma única: as Salas de Recursos Multifuncionais, não concorrendo, necessariamente, com os atendimentos especializados oferecidos pelo setor privado-assistencial.
NOZU, W. C. S. (2013)	Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas (Dissertação/PPGEdu/UFGD)	A partir da análise dos discursos das professoras do AEE participantes de sua pesquisa, constatou a insatisfação e, ao mesmo tempo, que seus discursos sugerem a desconstrução de uma pretensa uniformização da política do AEE nas SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.
MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. (2012)	Sala de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço — tamanho único de atendimento educacional especializado? (capítulo de livro coletânea da EDUFBA)	Concebem a oferta do AEE em SRM como um tipo de serviço tamanho único, simplificador dos serviços de apoio da Educação Especial, não tendo respaldo quanto à sua efetividade espelhado na literatura científica da área da Educação Especial.
BRUNO, M. M. G. (2012)	Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação (Capítulo de livro coletânea/EDUFU)	Avalia o AEE ofertado unicamente na SRM como sendo uma estratégia geral de governamentalidade a serviço da lógica do mercado capitalista e visando a instrumentalização da Educação Especial.

(conclusão)

Pesquisadores (as)/ Ano	Título, natureza da pesquisa e instituição	Críticas ao AEE ofertado nas SRM
CORRÊA, N.M. (2012)	Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores (Tese/PPGED-UFMS)	Ao analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, assevera que esse programa tem direcionado uma política para a Educação Especial revestida numa perspectiva única, ignorando as peculiaridades das regiões brasileiras.
BAPTISTA, C.R. (2011)	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados (Artigo científico/Revista Brasileira de Educação Especial)	Defende que “[...] a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país” (Baptista, 2011, p.72).

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Ribeiro (2020), Nozu (2017; 2013), Mendes; Malheiro (2012), Bruno (2012), Baptista (2011).

O cerne da questão, nesse momento de tensionamentos e disputas, não é determinar qual modelo seria o melhor para a oferta do AEE aos estudantes PEE. O que se evidencia neste trabalho é a negação de direitos aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, especialmente aos camponeses, que não usufruem desses direitos devido à omissão do Estado.

Atualmente, o acesso, a permanência, a oferta do AEE e o atendimento a outros direitos dos estudantes PEE são insuficientes e desiguais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa situação se agrava na interface com a Educação do Campo, prevalecendo a precarização do processo de inclusão escolar e a negação de direitos educacionais a essa parcela da população brasileira, maranhense e piauiense.

Nesse ínterim, ressalta-se que “imposições por lei garantem o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mercado de trabalho. Todavia, é importante verificar quais as condições de permanência oferecidas por essas instituições [...]” (Chahini, 2010, p.91). Nesse cenário, tem ganhado força o movimento de pesquisadores, principalmente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que tratam e se dedicam a estudar a Educação Especial como área de conhecimento e, ao mesmo tempo, como modalidade de ensino. Essa inquietação sobre condições de permanência pontuada por Chahinni (2010) constitui um dos focos de estudos dos pesquisadores no âmbito da Educação Especial.

Nessa direção, emergiram demandas por formação na área da Educação Especial na perspectiva Inclusiva com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de sistemas de ensino inclusivos e, conseqüentemente, a partir do final da década

de 1990, de forma tímida, individualmente pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, foram produzindo trabalhos na área da Educação Especial, pois “[...] a maioria dos pesquisadores destes programas atua individualmente, pois não há, ainda, a possibilidade de criar linhas específicas para a pesquisa em Educação Especial, em virtude do reduzido número de pesquisadores que atuam na área” (Lustosa, 2018, p.56) e com o passar do tempo, principalmente a partir de 2015, grupos de pesquisas foram constituídos, vinculados aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados para o estudo e produção acadêmica no âmbito da Educação Especial como área de conhecimento e modalidade de ensino.

Esse entendimento é compartilhado por Pletsch (2020), Casagrande e Mainardes (2021) e Kassar (2024), quando afirmam que a Educação Especial é uma modalidade de ensino definida na PNEEPEI (Brasil, 2008), e que, por outro lado, é também uma área de conhecimento interdisciplinar voltada para garantir a acessibilidade na educação para pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Todavia, “[...] o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil caracteriza-se como um campo abrangente e em expansão, mas com paradoxos evidentes. Ao mesmo tempo que pode ser qualificado como abrangente, é insuficiente para a dimensão do país [...]” (Casagrande; Mainardes, 2021, p.132). Entretanto, a esse respeito, Kassar (2024) entende, pondera, alerta e manifesta preocupação no tocante à qualificação da Educação Especial como uma área multidisciplinar, quando explica que:

[...] é possível entender os argumentos que levam a Educação Especial ser tomada como uma área multidisciplinar. No entanto, **preocupa-nos esta percepção na medida em que adotar a visão da Educação Especial como área multidisciplinar pode contribuir para o entendimento equivocado de que atividades de reabilitação (realizadas pelos atendimentos de saúde) seriam atividades de Educação Especial e não são.** Educação Especial e Reabilitação são processos diferentes. As atividades Educacionais devem seguir as orientações e normas da Política Educacional brasileira. As atividades de Reabilitação devem ser de responsabilidade do Sistema Único de Saúde, com seus recursos.

Entendemos que esta diferenciação seja necessária e que seja imperativo entender que **Educação Especial é parte da Educação e do processo de escolarização [...]**.

Parece-nos que **a perspectiva de que a Educação Especial é parte da Área da Educação tem sido fortalecida**, inclusive, na classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em que, dentro da Área Educação, a Educação Especial encontra-se como parte do subgrupo ‘Tópicos Específicos de Educação’ [...] (Kassar, 2024, p.971, grifos nossos).

Em outros termos, na atualidade, a Educação Especial é duplamente uma área de conhecimento e uma modalidade de ensino, visando “[...] desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais” (Silva, 2010, p. 9). Ademais, a institucionalização da Educação do Campo e da Educação Especial, tanto como campo de pesquisa quanto como áreas de conhecimento e modalidades de ensino, configura-se como um processo bastante recente no cenário brasileiro. Como modalidades de ensino, elas foram institucionalizadas pela LDB nº 9.394/1996; enquanto áreas de conhecimento, é a partir dos anos 2000 que passam a ganhar maior robustez no país. No tocante à Educação do Campo como modalidade de ensino:

[...] essa discussão se firmou pela necessidade de defesa coletiva da especificidade das escolas do campo, do ponto de vista das políticas públicas e da construção pedagógica. Responder para que lutar por escolas no campo e qual o sentido de afirmar que sejam escolas do campo nos exigiu pensar coletivamente sobre a atuação social pretendida para nossas crianças e jovens, quem são elas, de que formação necessitam e qual a inserção que a escola pode ter no meio em que vivem [...] (Caldart, 2024, p. 6).

Isso posto e considerando a garantia e efetivação das condições de atendimento dos estudantes camponeses PEE, no universo das matrículas da Educação Básica no Brasil, dados oficiais do INEP e do MEC (Brasil, 2023; 2024) comprovam que, nos estados brasileiros, a cobertura da oferta do AEE na Educação Básica fica abaixo da média nacional. Portanto, esse serviço ainda não foi universalizado para os estudantes PEE e, na realidade das escolas do campo, é insuficiente, não contemplando todos os alunos a que se destina. Em síntese, “garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial” (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p.14).

Deve-se reconhecer que “a positivação de direitos é uma marca essencial da luta pelo direito à educação” (Castro; Pietro, 2023, p.458), mas sua efetividade, assegurada e definida na PNEEPEI (Brasil, 2008) e nas legislações nacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação e das pessoas camponesas, ainda constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado e superado no Brasil.

Portanto, consciente da impossibilidade de abarcar na sua totalidade a exploração de todas as análises pertinentes ao direito à educação dos estudantes camponeses PEE que os dados Censo Escolar da Educação Básica do INEP/MEC (2008; 2013; 2018; 2023) permitem, tendo em vista os limites desta Tese, os dados apreciados neste recorte temporal do cenário educacional brasileiro, revelaram que quando se considera “[...] o acesso, a permanência e a

qualidade como referências do direito à educação [...] há avanços alcançados [...] muito aquém das garantias legais [...] os entraves na garantia do direito à educação impõem desafios [...] a serem enfrentados na gestão da educação pública” (Machado; Ganzeli, 2018, p.60).

2.4 Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e sua interface com a Educação do Campo

Como parte da estratégia de retomar as premissas, as diretrizes e os objetivos originais da PNEEPEI, que, apesar de não ter sido extinta, foi ameaçada e ignorada nos últimos anos (2016-2022), o Governo Federal, por meio do MEC/SECADI, em 2023, com vistas à consolidação do seu processo de operacionalização em todo o território nacional, elaborou e publicou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Novo Viver Sem Limite – e o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade).

O PNEEPEI, lançado pelo Governo Federal em 21 de novembro de 2023, é coordenado pelo MEC/SECADI e visa reafirmar essa política por meio de novos investimentos, ações e programas, garantindo sua execução em diferentes frentes, tais como: formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, com um valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões, em quatro anos, para assegurar o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Em síntese, esse plano se estrutura em torno de quatro eixos: a) Expansão do Acesso; b) Qualidade e Permanência; c) Produção de Conhecimento; d) Formação, conforme demonstra o Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 - Detalhamento das principais ações do Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(continua)

Itens	Descrição e metas
Eixo 1 - Expansão do Acesso	Ênfase na Educação Infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce: - Ampliação para 169 mil matrículas do público da Educação Especial na Educação Infantil.
Eixo 2 - Qualidade e Permanência	Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da Educação Especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar:

(conclusão)

Itens	Descrição e metas
Eixo 2 - Qualidade e Permanência	- Ampliação de 1,3 milhão para mais de 2 milhões de matrículas do público da Educação Especial em classes comuns, de modo a chegar ao final de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes PEE matriculados em classes comuns; - Ampliar os recursos financeiros para 72% das escolas para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em 2023, apenas 36% das escolas que têm SRM receberam recursos, e a meta é dobrar esse número, passando para 72% dos estabelecimentos. - Entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis; - Reformas e obras do PAC de educação com acessibilidade.
Eixo 3 - Produção de Conhecimento	Apoiar pesquisas sobre Educação Inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade: - Criação de 27 observatórios de monitoramento; - Lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência.
Eixo 4 – Formação	Investir na formação inicial e continuada de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de realizar ações de letramento em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC, alcançando: • 1,2 milhão professores de classes comuns; • 48 mil professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE)); • 106 mil gestores escolares; • 24 mil estudantes de graduação; • 240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 preceptores; • 21 mil estudantes de mestrado profissional.
Coordenação da execução do Plano	- O MEC pactuará a implementação das ações com os municípios, os estados e o Distrito Federal, dentro das premissas da construção coletiva e participação social, com vista à consolidação da PNEEPEI.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base no Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2023).

O Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ao mesmo tempo em que representa um momento decisivo para fortalecer o compromisso público com a educação dos estudantes PEE como direito essencial e constitucional, revela que o problema não está no documento em si. A qualidade do plano, programa ou política pública é indissociável da qualidade do seu processo de elaboração, com foco na efetiva execução.

Em outros termos, não é o plano em si que fará a diferença ou, nesse caso específico, consolidará a PNEEPEI, mas sim as atitudes e ações dos atores intersetoriais envolvidos nesse processo, bem como os recursos financeiros assegurados e disponibilizados para a execução das ações previstas. Caso contrário, nada mudará, e permanecerão os mesmos problemas que dificultaram a implementação da PNEEPEI ao longo de seus primeiros 15 anos de vigência:

[...] “política de resultados”, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas (Garcia; Michels, 2011, p.115).

Nessa direção, é importante destacar que um aspecto que coopera para a fragilidade e/ou para uma possível insegurança jurídica é o fato de que esse Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não foi instituído por um decreto, portaria, resolução ou outro ato normativo do Presidente da República e/ou do Ministro da Educação, o que passa a sensação de que esse plano não é institucional e/ou não é institucionalizado.

Por outro lado, com vistas a cooperar para afirmação e fortalecimento da PNEEPEI, foi instituído, por meio do decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência — Novo Viver Sem Limite, que, de forma intersetorial e transversal, visa promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. O documento tem como foco, ainda, o enfrentamento às violências e à discriminação, deliberada ou acidental, que pessoas com deficiência sofrem diariamente em suas vidas. No que se refere a esse aspecto, veja Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Principais características e ações do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência — Novo Viver Sem Limites, voltadas para a inclusão na Educação Básica e outras áreas.

(continua)

Itens	Descrição e metas
Diretrizes	I - O enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência; II - O reconhecimento da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência; III - A garantia de acesso das pessoas com deficiência aos produtos, aos serviços e aos equipamentos públicos e privados; IV - A ampliação da participação das pessoas com deficiência nas várias dimensões da vida social, mediante a diminuição das barreiras e das desigualdades sociais; V - A prevenção das causas de deficiência; VI - A identificação tempestiva da deficiência; VII - O reconhecimento da interseccionalidade como componente constitutivo das identidades de pessoas e grupos;

(continuação)

Itens	Descrição e metas
Diretrizes	VIII - O respeito pela diferença e pela plena inclusão das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana no País; IX - O compartilhamento pactuado de ações e estratégias com os entes federativos e com organizações e movimentos da sociedade civil; e X - A promoção da igualdade equitativa de oportunidades e de adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.
Eixo 1 - Gestão e participação social	1.1) Instituição do Sistema Nacional de Avaliação Unificada da Deficiência, tendo por base os resultados do Grupo de Trabalho estabelecido e o instrumento correlato da avaliação biopsicossocial referido no art. 2º da Lei 13.146/2015 (LBI); 1.2) Pactuação e lançamento do Novo Viver sem Limite em todos os estados e DF, visando a articulação federativa e a capilarização do Plano nos territórios; 1.3) Lançamento do Portal do Observatório de Monitoramento das Ações do Novo Viver sem Limite, que viabilize a transparência no acompanhamento e favoreça a participação social na gestão do Plano; 1.4) Revisão da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD), para atender melhor e de forma mais ampla as atuais necessidades em saúde do segmento; e 1.5) Instituição da Câmara Interministerial dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CIDPD em caráter permanente, como estratégia para ampliação da competência estatal de atuar de maneira integrada na promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.
Eixo 2 - Enfrentamento ao capacitismo e à violência	2.1) Formação de 15.000 Conselheiros Tutelares na temática da Promoção de Direitos da Criança e do Adolescente com Deficiência, para intervir nas situações de violências e violações e fortalecer os direitos deste público; 2.2) Publicação de livros (acadêmico e didático), promoção de exposições física e virtual sobre Direito à Memória, reconhecimento e reparação da escravidão às pessoas negras com deficiência, objetivando incidir na dupla invisibilidade da história de nosso povo e seus desdobramentos na atualidade; 2.3) 90 novas Policlínicas equipadas com mesas ginecológicas e mamógrafos acessíveis, ampliando a capacidade de atendimento em saúde sexual e reprodutiva das mulheres com deficiência; 2.4) Instituição do Centro Nacional de Memória da Internação Compulsória, viabilizando a produção da memória coletiva para inspirar a não-repetição das práticas de segregação e outras violações de direitos humanos.
Eixo 3 – Acessibilidade e tecnologia assistiva	3.1) 1.500 ônibus de transporte escolar acessíveis para o acesso diário de estudantes à rede pública de ensino e à participação em outras atividades pedagógicas, esportivas, culturais e de lazer previstas nos planos pedagógicos; 3.2) Atendimento de 38 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais adquiridas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem para estudantes com deficiência das escolas públicas de ensino regular; 3.3) Fornecimento de dispositivos e equipamentos de tecnologia assistiva para o atendimento de 95 mil crianças com deficiência, viabilizando a participação de crianças com deficiência na educação; e

(conclusão)

Itens	Descrição e metas
Eixo 3 – Acessibilidade e tecnologia assistiva	3.4) Implantação da Central Nacional de Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (CONECTE LIBRAS BRASIL), proporcionando acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas, mediante oferta de serviço 24h de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais.
Eixo 4 – Promoção do direito à educação, à assistência social, à saúde, e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais	4.1) Habilitação de 75 novos Centros Especializados em Reabilitação, ampliando os serviços de referência em diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva para saúde das pessoas com deficiência; 4.2) Habilitação de Centros de Referência em Reabilitação para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no SUS, fortalecendo a atenção especializada para este segmento da população; 4.3) Formação de 63 mil professores e 106 mil gestores em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Rede Nacional de Formação (RENAFOR), para contribuir com a melhoria da formação e atuação de professores e gestores da rede básica de ensino público; 4.4) Programa BPC na Escola com 425 mil matrículas de pessoas beneficiárias na rede regular de ensino, para ampliação do acesso e permanência de crianças e adolescentes com até 18 anos que recebem o Benefício da Prestação Continuada; 4.5) Formação de 2.000 Agentes em Tecnologia do Emprego com Apoio, para atuar no apoio às pessoas com deficiência, na eliminação de barreiras e preparação de postos de trabalho para pessoas com deficiência; 4.6) Promover 120.000 novos contratos de trabalho de Pessoas com Deficiência ou reabilitadas do INSS em empresas obrigadas a cumprirem a Lei de Cotas, fortalecendo a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base no decreto nº 11.793/2023 (Brasil, 2023).

Conforme visualizado no Quadro 6, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência — Novo Viver Sem Limite é uma forma intersetorial e transversal de garantir os direitos das Pessoas com Deficiência, foco que aproxima esses dois planos e/ou essas duas políticas públicas de inclusão. De igual modo, o ponto de intersecção entre esses dois planos e o Parfor Equidade é o foco nas políticas de inclusão voltadas para a promoção da Educação Especial/Inclusiva.

A esse respeito, o Parfor Equidade, regulamentado por meio da Portaria Capes nº 102, de 24 de abril de 2025, tem como finalidade fomentar a formação inicial de professores para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, educação bilíngue de surdos e educação especial inclusiva, abrangendo tanto as redes públicas de Educação Básica quanto as redes comunitárias de formação por alternância. Observe o Quadro 7:

Quadro 7 - Objetivos e cursos ofertados pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade)

Itens	Descrição e metas
Objetivos específicos do Parfor Equidade	I - Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme área de atuação, aos professores que já atuam na educação escolar indígena, quilombola ou do campo, e aos professores da educação bilíngue de surdos e da educação especial inclusiva nas redes públicas de Educação Básica e nas redes comunitárias de formação por alternância; II - Formar novos docentes para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos; III - Fomentar a criação de cursos e a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público do Programa, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, dos tempos e dos espaços formativos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs específicas de cada grupo; e IV - Promover a aproximação entre a educação superior e a Educação Básica, reconhecendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação, produção de conhecimento e pesquisa.
Cursos no âmbito do Parfor Equidade	I - Licenciatura Intercultural Indígena; II - Pedagogia Intercultural Indígena; III - Licenciatura em Educação do Campo; IV - Licenciatura em Educação Escolar Quilombola; V - Licenciatura em Educação Especial Inclusiva; e VI - Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base na Portaria Capes nº 102/2025 (Capes, 2025).

Se, de fato, for implementado e operacionalizado a contento, o Parfor Equidade contribuirá, significativamente, para afirmação e fortalecimento da PNEEPEI, principalmente no campo da formação inicial dos professores da Educação Básica em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Isso porque o Censo Escolar de 2023 do Inep/MEC constatou que 94,2% (131.990.112) dos professores da Educação Básica com formação inicial nas diferentes licenciaturas não possuem formação continuada sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, haja vista que a “[...] formação do professor de ensino comum, não só o especializado, é um dos grandes desafios que se impõe, pois por muitas vezes são esses os primeiros profissionais a atender aos alunos com deficiência matriculados na escola comum” (Rebelo, 2016, p. 171).

A esse respeito, durante sua pesquisa de doutoramento, Borges (2024, p.178) constatou que “[...] os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular, pois não consideram que sua formação seja suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial [...]”. Além disso, essa autora também assevera que “[...] a educação escolar pública é direito de todos e a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para

a efetividade da educação inclusiva nas salas de aula de ensino regular” (Borges, 2024, p. 180). Face a isso e considerando a iniciativa do Governo Federal em afirmar e fortalecer a PNEEPEI:

Entendemos que no limite, a inclusão escolar propagandeada como um “novo paradigma” [...], com todas as ressalvas de se falar em inclusão em uma sociedade que naturaliza a desigualdade, vem contribuindo involuntariamente para a compreensão da urgente necessidade de fortalecimento das redes públicas de ensino, a fim de que possam efetivamente oferecer condições dignas de aprendizagem a essas pessoas e cumprir o seu papel enquanto espaço de contradição (Rebelo, 2016, p. 171).

Mais uma conquista que contribuirá para a implementação do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em sua interface com a Educação do Campo, diz respeito à instituição da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas — Novo Pronacampo, por meio da Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, principalmente no que se refere aos seus artigos 4º e 5º:

Art. 4º São Diretrizes do Novo Pronacampo:

[...]

XV - Oferta de atendimento educacional especializado, nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas;

[...]

Art. 5º São objetivos do Novo Pronacampo:

[...]

VIII - assegurar o Atendimento Educacional Especializado - AEE em todas as Escolas do Campo que tenham estudantes da Educação Especial Inclusiva; [...] (Brasil, 2025, p. 2-3, grifo nosso).

Considerando o exposto até o momento, algumas ponderações se fazem necessárias. Primeiro, o documento da PNEEPEI de 2008 apesar de comumente, desde a sua publicação até os dias atuais ter sido tomado como uma normativa, embora, não seja, configura-se apenas como um documento que o MEC/SECADI, Secretarias Distrital, Estaduais e Municipais de Educação, escolas, instituições de ensino superior, profissionais da educação especial e da educação básica, entidades filantrópicas e sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, entre outros, se apropriaram e o transformaram em política pública educacional de inclusão, não tendo força de lei, de decreto, de portaria, de resolução, enfim, não tem uma base legal que a assegure.

Em verdade, o documento da PNEEPEI (Brasil, 2008) apenas tem um caráter orientativo. Por outro lado, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede

Nacional de Educação Especial Inclusiva, tem base legal, pois, foi instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Entretanto, ressalta-se que no contexto atual “O Decreto nº 12.686/2025 [...] representa tanto uma tentativa de recompor o pacto inclusivo quanto um espelho das contradições estruturais da política educacional brasileira” (Almeida, 2025, p.3). Em outros termos:

O decreto traz em seu texto inovações que, à primeira vista, indicam avanços significativos, como a criação de uma rede nacional de articulação entre entes federados, a ampliação do conceito de transversalidade da Educação Especial e o reconhecimento explícito de que as barreiras atitudinais são formas de exclusão. Todavia, esses avanços convivem com fragilidades notórias: ausência de previsões orçamentárias claras, indefinição sobre mecanismos de monitoramento e avaliação, e ambiguidade quanto ao papel das escolas regulares e das instituições especializadas. Tal ambivalência revela o que Boaventura de Sousa Santos (2020) denomina de “monocultura da regulação” — um modelo de política pública que se pretende universal, mas que opera sob a lógica do controle e da normalização (Almeida, 2025, p.3).

Esse Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, gerou muitos tensionamentos, conflitos, manifestações de apoio (a favor)¹ e de repúdio (contra)². Dentre as inúmeras instituições a favor deste Decreto, destacam-se as principais: Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec); Fórum Nacional de Educação (FNE) endossado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede In); Frente Nacional de Prefeitas e Prefeitos (FNP); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, grupo de mais de 30 organizações da sociedade civil e ativistas das áreas dos direitos das pessoas com deficiência, direitos humanos, direitos de crianças e adolescentes e direito à educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee); Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI); União Plurinacional dos Estudantes Indígenas (UPEI); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); Conselho

¹ As notas de apoio e a favor ao Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 emitidas pelas entidades/instituições e movimentos sociais podem ser acessadas no link a seguir: <https://drive.google.com/drive/folders/1gzmFrRsbDpQjeBgtqol5F7JOUTb7wP4i>.

² As notas de repúdio contra o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 emitidas pelas entidades/instituições e movimentos sociais podem ser acessadas nos link a seguir: a) <https://revista.feapaes.com.br/nota-tecnica-n-032025-fenapaes-repudio-ao-decreto-n-126862025> b) <https://fenapestalozzi.org.br/nota-oficial-contra-o-decreto-n-12-686-do-executivo/>.

Nacional de Procuradores-Gerais dos Ministérios Públicos dos Estados e da União (CNPGE), por intermédio do Grupo Nacional de Direitos Humanos (GNDH) e da Comissão Permanente de Educação (COPEDEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação das Capitais (CONSEC); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo – ABRAÇA; Central Única dos Trabalhadores (CUT); Frente Nacional de Mulheres com Deficiência (FNMD); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE); Movimentos Negros: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Coalizão Negra Por Direitos, Coletivo Vozes Negras em Movimento - Iguaba Grande/RJ, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Instituto Commbne - Comunicação Antirracista, Movimento Negro Evangélico, ONG Criola; Uneafro Brasil e Vidas Negras com Deficiência Importam; Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID; Rede de Pesquisadoras/es sobre Financiamento da Educação Especial (Rede Fineesp); Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS).

Por outro lado, um expressivo número, de instituições emitiram notas de repúdio contra o Decreto nº 12.686/2025, entre as quais destacam-se: Federação das Apaes do Brasil (FENAPAES); APAES de todos os Estados brasileiros; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Diversidade (GEPEED/UFRRJ); Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI); Associações Pestalozzi de todos os Estados brasileiros; Bancada parlamentar no Congresso Nacional vinculada a APAE e a Pestalozzi. Entre as alegações para emissão de notas de repúdio, de contrariedade e de solicitação de revogação do Decreto supramencionado, destacam-se: 1) com a vigência do Decreto nº 12.686/2025 seriam cortados recursos de entidades conveniadas, a exemplo das APAEs e das associações Pestalozzis, o que levaria ao fechamento dessas entidades; 2) seria revogada a dupla matrícula no FUNDEB referente aos estudantes, público da Educação Especial. Com a pressão dessas entidades e da bancada de parlamentares, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, foi alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, como forma de atender todas as correlações de força. Em outros termos:

Essa tensão entre ideal normativo e realidade social torna-se ainda mais complexa diante da heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. As redes públicas de ensino convivem com desigualdades regionais, precarização estrutural e carência de formação docente. Professores enfrentam, no cotidiano, dilemas práticos que o decreto não resolve: ausência de intérpretes de Libras, falta de materiais pedagógicos acessíveis, turmas superlotadas e

ausência de suporte técnico especializado. Assim, o discurso da inclusão, ainda que politicamente necessário, corre o risco de transformar-se em retórica sem correspondência efetiva nas práticas escolares (Almeida, 2025, p.3).

Diante do exposto, considerando que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva adotada nos estados e no Distrito Federal espelha a política nacional implementada pelo Governo Federal, essas unidades federativas assumiram o compromisso de afirmar e fortalecer a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em seus territórios.

Nesse sentido, as ações explicitadas, anteriormente, voltadas à afirmação e ao fortalecimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, precisam sair do papel e do campo das intenções para ganhar materialidade no cotidiano dos estudantes público da Educação Especial (PEE), com vistas à superação do histórico de negação de direitos que tem marcado a trajetória da educação brasileira, sobretudo na realidade educacional dos territórios camponeses.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso metodológico deste estudo, destacando o tipo de pesquisa adotado, o cenário, as etapas do estudo, os participantes e os critérios de escolha, bem como os procedimentos, instrumentos e técnicas de produção e coleta de dados, os aspectos éticos da pesquisa e a forma de organização e interpretação dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa adotada

Pautado na intencionalidade de alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos e a elucidação do problema de pesquisa que se buscou responder com vistas à produção desta tese de Doutorado em Educação (PPGE/UFPI), e apoiado nas contribuições de Flick (2004), Creswell e Clark (2007), Gil (2008), Santos e Santos (2010), Frasson e Oliveira Júnior (2010) e Ferreira (2015), optou-se por uma pesquisa de abordagem qualiquantitativa, de natureza exploratória, descritiva e explicativa.

Assim, considerando-se a forma de abordagem do problema, esta pesquisa classifica-se como qualiquantitativa, conforme propõem Creswell e Clark (2007) e Flick (2004), os quais destacam as contribuições desse tipo de enfoque, tais como: a) agrega procedimentos e vantagens dos métodos quantitativo e qualitativo; b) aglutina a identificação de variáveis específicas do método quantitativo com uma visão global do fenômeno que o método qualitativo possibilita; c) enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência e; d) valida a confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. Em face disso, nos aspectos qualitativos, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Ludke; André, 1986, p. 13). Destarte que ao estabelecer um paralelo entre as afinidades políticas com os tensionamentos teórico-metodológicos que marcam as pesquisas acadêmicas e científicas, Louro (2007) e Grossi (1992) asseveram que o modo como pesquisamos, conhecemos e escrevemos é impregnado por nossas escolhas teóricas, políticas e afetivas. Comungo deste entendimento, pois pesquisei os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI), porque há mais de 17 anos atuo na docência e milito nas questões da Educação do/na Campo na sua interface com a Educação Especial, além de ser pai de uma filha que apresenta

o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa vivência, experiência e atuação são importantes motivações e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa e para a ampliação do entendimento de questões centrais do trabalho.

Sob essa ótica, parte significativa desta pesquisa valeu-se de dados e características comparáveis, principalmente das informações fornecidas pelos relatórios e microdados do Censo Escolar do Inep/MEC (2008, 2013, 2018 e 2023), referentes às realidades das escolas do campo que atendem estudantes público da Educação Especial (PEE) nos estados do Maranhão e do Piauí, e, de modo mais específico, em quatro escolas camponesas, sendo duas localizadas no município de Matões (MA) e duas no município de Altos (PI). Desse modo, ressalta-se o seguinte:

[...] pode-se estabelecer comparações entre eles, buscando por consistências ou divergências. Logo, percebendo que cada realidade vivida por cada escola é um fenômeno particular, tendo cada uma, suas especificidades próprias, não cabe comparações, nem generalizações, necessitando de uma análise descritiva destes dados a partir de referencial teórico. Contudo, entendemos que as abordagens quantitativas e qualitativas não são opostas, mas sim que existe uma unidade entre elas. [...]. Nessa perspectiva entendemos que a análise dos dados quantitativos vai além de simples estatísticas, essas análises requerem a apreensão de que estes estão ligados a dados qualitativos, em geral, nos embasamos nas políticas públicas para compreendê-los e criticá-los. Decerto, não podemos deixar de entender a natureza quantitativa existe nos nossos dados qualitativos, pois elas surgem inevitavelmente e, nasce de certa forma pela “resposta” que buscamos para alcançar o nosso objetivo (Lozano, 2019, p. 68).

Do ponto de vista de seus objetivos, conforme Gil (2008), Santos (2010), Frasson e Oliveira Júnior (2010), a presente investigação se classifica como pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Utilizou-se a pesquisa exploratória em razão do reduzido número de estudos e do pouco conhecimento produzido sobre a temática investigada – a interface entre a Educação Especial/Inclusiva e a Educação do Campo, com foco na efetivação do direito à educação dos camponeses público da Educação Especial (PEE). De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, por meio de um planejamento mais flexível que permita considerar os diversos aspectos relacionados ao fenômeno estudado.

Vale destacar que “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 2008, p. 27).

Quanto à pesquisa descritiva, optou-se por sua utilização porque, conforme Gil (2008),

Santos e Santos (2010) e Frasson e Oliveira Júnior (2010), uma de suas características predominantes, que deve ser observada e considerada pelo pesquisador, consiste no fato de estar voltada à descrição das particularidades de um fenômeno ou de determinada população, bem como ao estabelecimento de relações entre variáveis. No caso específico desta pesquisa, tais variáveis compreendem os fatores socioeconômicos e educacionais, os processos de inclusão e exclusão social e escolar dos camponeses público da Educação Especial (PEE), o perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas dos estados do Piauí e do Maranhão, com destaque para os municípios de Altos (PI) e Matões (MA), além das condições de atendimento das escolas do campo que recebem estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, entre outras especificidades, nas realidades piauiense, maranhense, altoense e matoense.

Por outro lado, a opção pela pesquisa explicativa se justifica porque visa analisar e interpretar a ocorrência dos fenômenos pesquisados, como é o caso específico do nosso objeto de estudo (Gil, 2008). Contudo, este pesquisador tem consciência de que a pesquisa explicativa é um dos “[...] tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo de pesquisa mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente” (Gil, 2008, p.28). Em síntese, a pesquisa explicativa visa identificar as causas e consequências dos fenômenos e aprofundar o conhecimento da realidade estudada.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa classifica-se como sendo bibliográfica, documental e estudo/pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na internet (Gil, 2008; Santos; Santos, 2010; Frasson; Oliveira Júnior, 2010). Em outros termos, “[...] pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” (Marconi; Lakatos, 2003, p.183). Essas autoras asseveram que, “[...] dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p.183).

Frasson e Oliveira (2010, p. 102) explicam, também, que “[...] a pesquisa bibliográfica traz em seu escopo uma característica *suigeneris*. Ela pode se apresentar como um processo totalmente independente ou fazer parte da pesquisa experimental ou descritiva”. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em fontes secundárias, a exemplo das que foram citadas acima. Essas fontes, no caso específico deste trabalho, foram

submetidas a tratamento de revisão de literatura, que consistiu em “organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema” (Hohendorff, 2014, p. 41).

Por seu turno, a pesquisa documental é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, a saber: cartas, ofícios, certidão, boletins estatísticos, relatórios, leis, decretos, planos, políticas públicas etc. Frasson e Oliveira Júnior (2010, p.102) alertam que “as principais fontes nesse modelo de pesquisa são os documentos. Entretanto, você deve saber que o primeiro aspecto fundamental nesse tipo de pesquisa é distinguir quais são os tipos de documentos que se encaixam dentro desta categoria”.

Neste estudo, foram analisados os seguintes documentos: leis, decretos, diretrizes, planos de educação, política de Educação Especial/Inclusiva e de Educação do Campo de âmbito nacional, estadual (PI e MA) e municipal (Altos-PI e Matões-MA), notas técnicas do MEC, relatórios e microdados do Censo Escolar de 2008, 2013, 2018 e 2023, divulgados pelo INEP/MEC, Relatório do 5º ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, Lei de criação dos sistemas municipais de educação, Plano Municipal de Educação, Resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação do Piauí e do Maranhão, Conselhos Municipais de Educação de Altos (PI) e Matões (MA), entre outros.

A opção pelo estudo/pesquisa de campo foi feita, pois:

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo (Gil, 2008, p. 53).

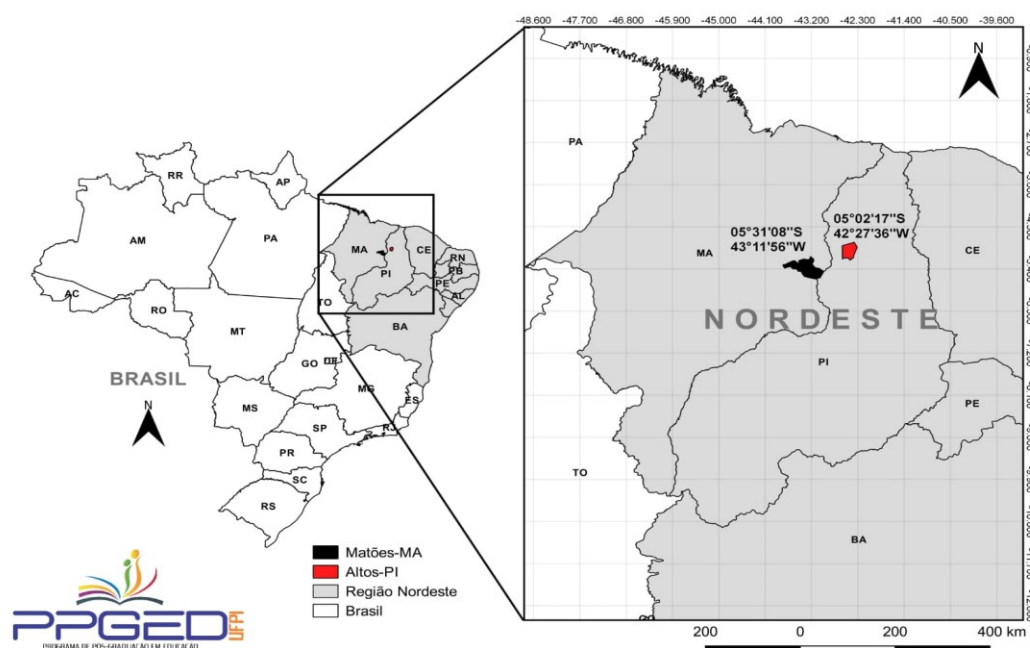
Sob essa ótica, o autor explica que, no estudo de campo, o pesquisador busca o aprofundamento de uma realidade específica. Tal estudo é basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo investigado e de entrevistas com os participantes da pesquisa, com o objetivo de captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

3.2 Cenário da investigação

O cenário da investigação compreendeu os estados do Maranhão e do Piauí e, mais especificamente os municípios de Matões (MA) e Altos (PI) (Figuras 2 e 3). A pesquisa foi desenvolvida nas respectivas redes estaduais e municipais de ensino, tendo como *locus* os setores de Coordenação da Educação do Campo e da Educação Especial na Perspectiva

Inclusiva das Secretarias de Estado da Educação do Maranhão e do Piauí (SEDUC-MA/SEDUC-PI), bem como as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) de Matões (MA) e de Altos (PI). Também integraram o *lôcus* da pesquisa quatro escolas do campo que atendem estudantes público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), sendo duas escolas de cada uma das redes municipais de ensino.

Figura 2 - Localização geográfica dos municípios de Matões (MA) e Altos (PI) no Brasil e na Região Nordeste



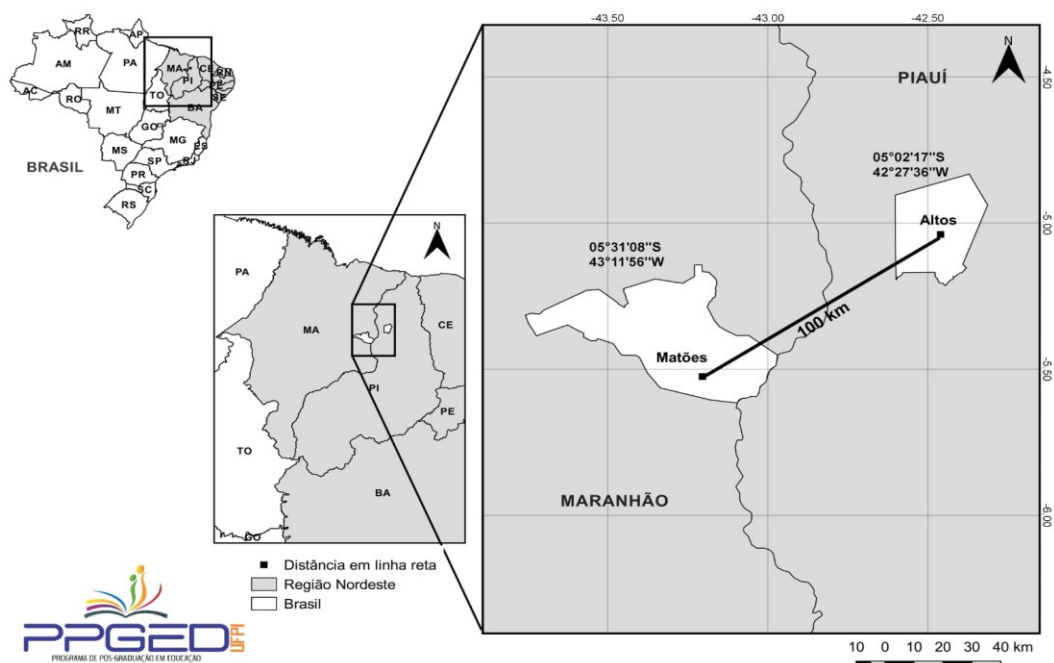
Fonte: IBGE, 2022. Organização: SILVA, W. F. N. 2023.

A escolha pelos estados do Maranhão e do Piauí, bem como por seus respectivos municípios, Matões (MA) e Altos (PI), ocorreu principalmente devido ao predomínio do silenciamento, da invisibilidade e da escassez de produções acadêmicas, como dissertações e teses, que abordem a articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, tanto enquanto áreas de produção do conhecimento quanto como modalidades de ensino, nesses estados e municípios supramencionados.

Especificamente, a definição desses dois municípios como *lôcus* da pesquisa ocorreu, entre outros fatores, em virtude de sua localização geográfica, a qual favoreceu o deslocamento do pesquisador, uma vez que a distância em linha reta entre Matões (MA) e Altos (PI) é de aproximadamente 100 km (Figura 3), e que, considerando que o pesquisador cursava o doutorado em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI), situada em Teresina (PI), a distância entre a UFPI e o município de Altos (PI) é de cerca de 40 km. Além disso, pesou igualmente a realidade educacional vivenciada nesses municípios no que se refere ao direito à

educação dos estudantes camponeses público da Educação Especial (PEE), marcada pela precarização dos processos de inclusão escolar e pela recorrente negação de direitos.

Figura 3 - Localização geográfica e distância em linha reta entre os municípios de Matões no Estado do Maranhão e Altos no Estado do Piauí



Fonte: IBGE, 2022. Organização: SILVA, W. F. N. 2023.

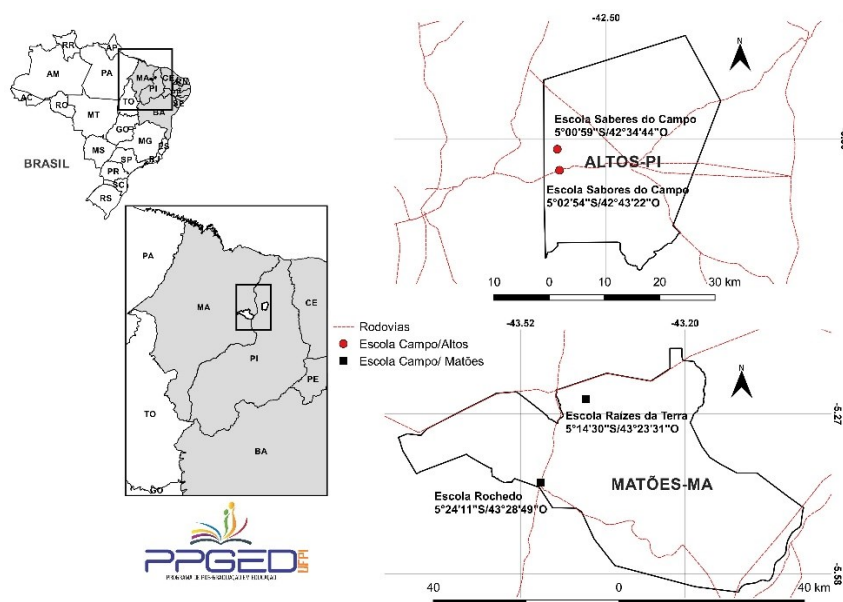
De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2022, os municípios de Altos (PI) e de Matões (MA) possuem populações absolutas de 47.453 e 32.174 habitantes, respectivamente. Nesse sentido, ambos apresentam indicadores educacionais aproximados e/ou semelhantes. A taxa de escolarização da população na faixa etária de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2022) é de 98,91% em Altos (PI) e de 98,24% em Matões (MA).

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município de Matões (MA) apresenta, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, o índice de 5,0 e, nos anos finais, o índice de 3,7 (IBGE, 2023). Já o município de Altos (PI) registra IDEB de 7,0 nos anos iniciais e de 5,6 nos anos finais do Ensino Fundamental.

O município de Matões (MA) possui 57 escolas da rede municipal de ensino, das quais 13 estão localizadas na zona urbana e 44 situam-se no território camponês matoense. Nessas escolas, encontram-se regularmente matriculados 45 estudantes camponeses com algum tipo de deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por sua vez, o município de Altos (PI) conta com 32 escolas municipais, sendo 11 delas escolas do campo, nas quais estão regularmente matriculados 36 estudantes camponeses com algum tipo de deficiência e/ou TEA.

Em Matões (MA), considerando o universo de estabelecimentos de ensino, foram selecionadas como *lôcus* da pesquisa as escolas do campo denominadas Escola Raízes da Terra e Escola Rochedo (nomes fictícios), localizadas, respectivamente, a 60 km e a 40 km da sede do município. Em Altos (PI), do universo de escolas existentes, constituíram *lôcus* da pesquisa as escolas Saberes do Campo e Sabores do Campo (nomes fictícios), situadas, respectivamente, a 33 km e a 15 km da sede do município (Figura 4).

Figura 4 - Mapa de localização geográfica das escolas municipais de Altos (PI) e de Matões (MA) *lôcus* da pesquisa



Fonte: IBGE, 2022. Organização: SILVA, W. F. N. 2023.

Os municípios de Matões (MA) e Altos (PI), bem como suas respectivas escolas do campo que constituem o *lôcus* desta pesquisa, não foram caracterizados, aqui, de forma mais detalhada, uma vez que tais informações serão apresentadas nas seções 5 e 7, respectivamente, as quais tratarão da política e da gestão da Educação Especial na Educação do Campo adotadas nesses dois municípios.

3.3 Etapas da pesquisa, participantes e critérios de escolha

A presente pesquisa foi desenvolvida em seis etapas, a saber: 1) solicitação de autorização institucional às Secretarias Municipais de Educação de Altos (PI) e de Matões (MA); 2) cadastro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CAAE -76657023.5.0000.5214); 3) pesquisa documental/quantitativa e pesquisa bibliográfica; 4) apresentação da pesquisa para os

participantes; 5) pesquisa de campo/qualitativa para produção de dados e 6) organização, análise e interpretação dos resultados.

Findada a primeira etapa da pesquisa, que consistiu no cadastro do projeto na Plataforma Brasil/Comitê de Ética-UFPI (CAAE -76657023.5.0000.5214), deu-se início à segunda etapa, quando foi realizada a pesquisa documental/quantitativa, visando coleta e análise dos microdados do Censo Escolar do INEP/MEC (2008; 2013; 2015; 2023), considerando o intervalo temporal comparativo de cinco em cinco anos, cujo manuseio deu-se mediante o emprego do *software* IBM SPSS *statistics* 24.

Aliado ao aporte documental e à legislação educacional, explorou-se, na terceira etapa da pesquisa, o aporte bibliográfico, cuja seleção se baseou em estudos dedicados à compreensão de aspectos atinentes à interface ou articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, no período de 2008 a 2023. Esse material subsidiou a construção do referencial teórico, bem como as análises e discussões dos resultados obtidos.

Desse modo, para a construção do referencial teórico e para subsidiar as discussões dos resultados deste trabalho, foi realizado um levantamento de pesquisas acadêmicas que abordam a PNEEPEI no contexto das escolas do campo e/ou que tratam da articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo no contexto brasileiro, nos estados do Piauí e do Maranhão, e nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA). A busca foi realizada nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como nos repositórios de universidades federais e estaduais que possuem Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* (mestrado e doutorado em Educação ou áreas afins).

Foram realizadas buscas no período de 05 de abril de 2023 a 19 de abril de 2024, observando o recorte temporal de 2008 a 2023. A pesquisa baseou-se na combinação dos seguintes descritores: “Educação Especial” e “Educação do Campo”; “Salas de Recursos Multifuncionais” e “Escolas do campo”; “Atendimento Educacional Especializado” e “Escolas do campo”; “Inclusão Escolar de camponeses” e “público-alvo da Educação Especial”; “Educação Inclusiva” e “Direito à educação”; “Escolas do campo” e “inclusão no Maranhão”; “Escolas do campo” e “inclusão no Piauí”; “Política de Educação Especial/inclusiva” e “Estado do Maranhão”; “Política de Educação Especial/inclusiva” e “Estado do Piauí”; “Política de Educação Especial/Inclusiva” e “Município de Matões-MA”; “Política de Educação Especial/Inclusiva” e “Município de Altos-PI”; “Escolas do campo” e “inclusão em Matões-MA”; “Escolas do campo” e “inclusão em Altos-PI”. Para tanto, registra-se que os pares de

descritores foram aglutinados por meio do operador booleano *AND*, a fim de que as buscas alcançassem os resultados esperados e/ou pudessem chegar o mais perto possível.

Nesse trabalho de busca, considerando o recorte temporal de 2008 a 2023, foram encontradas 109 produções sobre a temática em questão, sendo: a) 56 produções de diversos estados brasileiros, predominantemente nos estados do Rio de Janeiro (5), São Paulo (4), Mato Grosso do Sul (3), Espírito Santo (3), Rio Grande do Sul (2), Paraná (2), Minas Gerais (1), Amazonas (1) e Roraima (1); b) 28 e 21 produções acadêmicas, respectivamente, do Estado do Piauí e do Estado do Maranhão; 2 dissertações do município de Altos (PI) e 2 dissertações do município de Matões (MA).

Essas 109 produções apresentavam enfoques diversos, a saber: a) saberes culturais dos povos do campo com deficiência; b) identificação, avaliação funcional, educação e escolarização de indígenas com deficiência; c) educação ou escolarização de pessoas com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos ou ribeirinhas; d) desafios da inclusão em escolas do campo; e) formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas; f) alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais; g) Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo, em terras indígenas, em áreas de assentamentos, em localidades ribeirinhas; h) indicadores sociais e educacionais de estudantes camponeses público da Educação Especial; i) histórias de vidas de estudantes PEE de escolas do campo; j) processo de inclusão nas escolas públicas do campo; k) sujeitos do campo, identidade, invisibilidade, pertencimento, (ex)inclusão; l) direito à educação de escolares camponeses, indígenas, ribeirinhos, assentados e quilombolas com deficiência; m) presença/implementação e/ou ausência de políticas públicas de inclusão nas escolas do campo; n) oferta do AEE e Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo; o) Educação Especial e Educação do Campo; p) classe especial versus classe regular no campo; q) realidade educacional camponesa piauiense e maranhense; r) política educacional especial/inclusiva dos Estados do Piauí e do Maranhão; s) Educação do Campo nos município de Altos (PI) e de Matões (MA), entre outros enfoques.

Como critérios de inclusão, foram adotados os seguintes: a) trabalhos publicados relacionados à temática Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e à escolarização de estudantes camponeses; b) direito à educação e inclusão escolar de camponeses; c) Educação do Campo e Educação Especial/Inclusiva; d) Política de Educação Especial/Inclusiva nas escolas do campo do Maranhão; e) Política de Educação Especial/Inclusiva nas escolas do campo do Piauí; f) Política de Educação Especial/Inclusiva nas escolas do campo de Matões (MA); g) Política de Educação Especial/Inclusiva nas escolas

do campo de Altos (PI).

É importante destacar que, para a análise e seleção dessas produções acadêmicas, tornou-se necessária a leitura prévia e atenta dos resumos de cada tese e dissertação. Quando as informações desejadas não estavam presentes nos resumos, este pesquisador utilizou a ferramenta de busca [CTRL + F] no corpo do texto para verificar se os critérios de inclusão previamente definidos foram atendidos. Posteriormente, após a seleção das produções acadêmicas que se adequavam à proposta desta pesquisa, procedeu-se à leitura integral de cada tese e dissertação, acompanhada da elaboração de seu respectivo fichamento.

Face à pulverização de produções acadêmicas encontradas na busca realizada nos sítios supramencionados, foram excluídos da triagem os trabalhos que não se enquadravam no recorte temporal (2008-2023), aqueles que não abordavam a temática investigada, os trabalhos indisponíveis *on-line*, os duplicados e/ou aqueles cujo enfoque era voltado às populações indígenas ou quilombolas.

Isto posto, e findada essa nova triagem, foram selecionados apenas 21 trabalhos (Apêndice B), sendo que nenhum deles pertence aos estados do Piauí ou do Maranhão, pois os trabalhos encontrados nesses estados não discutem, nem têm como foco a(s) interface(s) entre Educação Especial e Educação do Campo.

Após a finalização da terceira etapa (pesquisa documental e bibliográfica), deu-se início à quarta etapa, que consistiu na apresentação da pesquisa aos participantes. Em seguida, deu-se início à quinta etapa, de caráter qualitativo, voltada à produção e análise de dados por meio de estudo de campo, com a aplicação dos instrumentos e técnicas de coleta junto aos participantes. A pesquisa de campo foi precedida da submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, resultando no Parecer Aprovativo nº 6.709.572/2023.

Assim, essa etapa da pesquisa teve como objetivo, também, o detalhamento, a análise e o registro do diário de campo durante a observação não participante realizada nas SEMED e nas quatro escolas do campo, bem como a realização de 15 entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes: dois Secretários Municipais de Educação, uma Supervisora de Educação Especial, quatro gestores escolares, quatro professores de salas regulares, dois pais de alunos camponeses PEE e duas representantes da APAE – sendo uma de Altos (PI) e outra de Matões (MA). Além desses, pretendia-se realizar entrevistas com duas coordenadoras de Educação do Campo e com quatro professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de escolas do campo; entretanto, os dois municípios não dispõem, na estrutura organizacional da SEMED, dessas coordenações, e as escolas municipais do campo não contam

com SRM nem ofertam o AEE aos estudantes camponeses PEE.

Os critérios de escolha (inclusão) desses 15 participantes foram os seguintes:

- a) Os participantes deveriam atuar como profissionais (Secretários de Educação, Coordenadores/Supervisores municipais das SEMED, professores de salas comuns, representantes da APAE e gestores de escolas camponeses que atendem estudantes PEE). No caso dos pais e/ou responsáveis de alunos PEE, que seus filhos tenham maior tempo de estudo nas escolas pesquisadas.
- b) Adesão voluntária a esta proposta de pesquisa, com ciência da natureza, dos objetivos, dos procedimentos e dos riscos envolvidos, mediante assinatura, antes da coleta de dados, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- c) Assinatura prévia do Termo de Autorização Institucional por parte dos secretários municipais de educação e dos gestores escolares.

Os critérios de exclusão foram: a) não trabalhar ou não atender, no período da pesquisa, estudantes camponeses PEE; b) não possuir vínculo institucional com as Redes Municipais de Ensino de Altos (PI) e Matões (MA) (SEMED) ou escolas do campo que atendam alunos da Educação Especial), *locus* da pesquisa; c) não aderir à pesquisa; d) não assinar o TCLE; e) no caso dos pais e/ou responsáveis, ter filhos que não sejam estudantes camponeses PEE.

O perfil dos 15 participantes da pesquisa é detalhado no Quadro 8, destacando o gênero, idade, formação acadêmica (inicial e continuada), tempo geral de atuação no magistério, tempo de atuação na função/cargo, tipo de vínculo profissional, tempo de atuação na docência com alunos PEE em sala comum, tempo de atuação em escolas do campo, tempo experiência em AEE/SRM.

Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa

(continua)

Ord.	Participante/Nome Fictício/Cargo/Função	Município/Estado	Gênero/Idade	Formação acadêmica (inicial e continuada)	Tempo geral de atuação no magistério	Tempo de atuação na função/cargo	Tipo de vínculo profissional	Tempo de atuação na docência com alunos PEE em sala comum	Tempo de atuação em escolas do campo	Tempo Experiência em AEE/SRM
1	Prof. Akins /Secretário Municipal de Educação	Matões (MA)	Masculino/ 49 anos	Filósofo, Pedagogo e Teólogo. Especialista em Docência do Ensino Superior, em Gestão escolar e em ABA	13 anos	4 anos	Efetivo como professor e Comissionado como Secretário de Educação	9 anos, mas não tinham laudos, não tinham diagnósticos definidos, só suspeitas	-	-
2	Prof. ^a Aurora/Secretária Municipal de Educação	Altos (PI)	Feminino/ 45 anos	Pedagoga; Especialista em Políticas Públicas Educacionais	25 anos	4 anos	Professora efetiva Comissionada como Secretária de Educação	10 anos	-	-
3	Prof. ^a Carpe diem/Supervisora da Educação Especial/Inclusiva/SEMED	Altos (PI)	Feminino/ 41 anos	Pedagoga e Graduada em Ensino Religioso; Especialista em Educação Especial, em AEE, em psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia.	12 anos	2 anos	Contratada/Comissionada como supervisora	10 anos	-	-
4	Prof. ^a Catarse/ Representante da APAE	Altos (PI)	Feminino/ 40 anos	Psicóloga, Pedagoga, especialista em psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia	10 anos	2 anos	Efetiva como professora e Comissionada como supervisora	2 anos, mas não tinham laudos, não tinham diagnósticos definidos, só suspeitas	8 anos	-
5	Gestora Democrática/Gestora Escolar do campo	Altos (PI)	Feminino/ 46 anos	Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar	18 anos	4 anos	Efetiva como professora e eleita como gestora escolar do campo	2 anos	18 anos	-
6	Gestora Otimista/Gestora Escolar do campo	Altos (PI)	Feminino/ 48 anos	Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar	14 anos	3 anos	Contratada	11 anos	14 anos	-

Ord.	Participante/Nome Fictício/Cargo/Função	Município/Estado	Gênero/Idade	Formação acadêmica (inicial e continuada)	Tempo geral de atuação no magistério	Tempo de atuação na função/cargo	Tipo de vínculo profissional	Tempo de atuação na docência com alunos PEE em sala comum	Tempo de atuação em escolas do campo	Tempo Experiência em AEE/SRM
7	Prof. ^a Esperança/Professora da Escola do campo	Altos (PI)	Feminino/42 anos	Pedagoga e Geografia Licenciatura; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	27 anos	27 anos	Efetiva como professora de escola do campo	2 anos	27 anos	-
8	Prof. ^a Mobilizadora/Escola do campo	Altos (PI)	Feminino/38 anos	Pedagoga	12 anos	12 anos	Efetiva como professora de escola do campo	9 anos	12 anos	-
9	Prof. ^a Bambu Chinês/ Presidente da APAE	Matões (MA)	Feminino/52 anos	História Licenciatura; Especialista em Atendimento Educacional Especializado; em Psicopedagogia clínica e institucional; em serviço social na educação, serviço social no sócio jurídico e serviço social no atendimento a famílias	31 anos	9 anos	Efetiva como professora	11 anos	2 anos	-
10	Prof. ^a Família/Gestora Escolar do campo	Matões (MA)	Feminino/42 anos	Pedagogia; Especialista em Atendimento Educacional Especializado	23 anos	6 anos	Contratada	3 anos	23 anos	-
11	Prof. ^a Resiliente/professora Escola do campo	Matões (MA)	Feminino/52 anos	Graduada em magistério das séries iniciais em Pedagogia; Especialista em Gestão e Supervisão escolar; em AEE.	33 anos	33 anos	Professora efetiva de escola do campo	10 anos	33 anos	-
12	Prof. Baruc/ Escola do campo	Matões (MA)	Masculino/45 anos	Graduado em Geografia; Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia.	17 anos	17 anos	Professor Efetivo de escola do campo	4 anos	17 anos	-

Ord.	Participante/Nome Fictício/Cargo/Função	Município/Estado	Gênero/Idade	Formação acadêmica (inicial e continuada)	Tempo geral de atuação no magistério	Tempo de atuação na função/cargo	Tipo de vínculo profissional	Tempo de atuação na docência com alunos PEE em sala comum	Tempo de atuação em escolas do campo	Tempo Experiência em AEE/SRM
13	Gestora Empatia/Gestora Escola do campo	Matões (MA)	Feminino/52 anos	Licenciatura em Pedagogia; Graduação em Ciências Sociais e Serviço Social. Especialista em Gestão, Supervisão Escolar; em Educação Especial/Inclusiva; em Educação do Campo	16 anos	16 anos	Efetiva como professora de escola do campo	2 anos	16 anos	-
Ord.	Pai/Mãe ou Responsável alunos PEE	Município/Estado	Gênero/Idade	Formação/profissão	Idade do filho(a) PEE	Tipo de deficiência, Transtorno ou Altas habilidades	Turma de escolarização	Pai	Mãe	Responsável
14	Acolhedora	Matões (MA)	Feminino/50 anos	Graduação em Normal Superior/Professora concursada	5 anos	Deficiência Intelectual e Síndrome de Down	Pré II da Educação Infantil	-	Sim	-
15	Dona Generosa	Altos (PI)	Feminino/60 anos	Ensino Médio/aposentada	5 anos	Transtorno do Espectro Autista	Pré II da Educação Infantil	-	-	Sim (avó)

Fonte: elaboração própria (2025) com base nos dados da pesquisa.

Como observado, anteriormente, no Quadro 8, dos 15 participantes desta pesquisa, oito são do município de Altos (PI) e sete são do município de Matões (MA). Todos, visando à preservação de suas identidades, são substantivados, neste trabalho, com nomes fictícios: Prof. Akins, Prof.^a Aurora, Prof.^a *Carpe diem*, Prof.^a Catarse, Gestora Democrática, Gestora Otimista, Prof.^a Esperança, Prof.^a Mobilizadora, Prof.^a Bambu Chinês, Prof.^a Família, Prof.^a Resiliente, Prof. Baruc, Gestora Empatia, Acolhedora e Dona Generosa. Mas, afinal, como chegou-se a eles e quem são esses 15 participantes da pesquisa?

Como já mencionado, diversos desafios foram enfrentados para a realização desta pesquisa. Entre eles, destacaram-se a falta de oferta do AEE, de SRM e o baixo número de matrículas de estudantes PEE nas escolas do campo de Matões (MA) e de Altos (PI), pois, a priori, intencionava-se escolher escolas do campo que tivessem o maior número de matrículas de estudantes PEE, que ofertassem o AEE e que contassem, em sua equipe de profissionais, com professores do AEE prestando esse serviço na própria escola do campo.

Diante dessa situação apresentada pela realidade empírica e do fato de não reconhecermos, naquele momento, uma escola do campo específica, nesses dois municípios, que atendesse aos objetivos da pesquisa, optamos pelos seguintes procedimentos para a seleção dos participantes: consultas informais junto aos Secretários Municipais de Educação e aos profissionais dos setores do Censo Escolar que trabalham na SEMED de Matões (MA) e de Altos (PI). A partir dessas consultas informais, identificaram-se a Escola Raízes da Terra e a Escola Rochedo, de Matões (MA), e, em Altos (PI), as escolas camponesas Saberes do Campo e Sabores do Campo, que apresentavam o maior número de matrículas de estudantes camponeses PEE.

Em seguida, com a autorização institucional dos secretários municipais de educação, realizaram-se visitas e consultas informais junto à equipe gestora das escolas supramencionadas; finalmente, chegou-se aos gestores escolares, aos professores de salas regulares e aos pais/mães e/ou responsáveis por estudantes camponeses PEE que apresentavam o perfil para participar desta pesquisa. Posteriormente, foi apresentada a proposta da pesquisa a eles, os quais prontamente aceitaram, assinando o TCLE.

Quanto aos professores do AEE, como as escolas do campo não ofertam o AEE e não possuem SRM, a solução encontrada foi convidar representantes das APAE desses dois municípios que ofertam o AEE a estudantes camponeses. A escolha desses 15 participantes está relacionada, ainda, à realidade vivenciada por eles, ao modo como desenvolvem seu trabalho, e, sobretudo, ao tempo de atuação junto a estudantes camponeses PEE, à formação acadêmica que possuem na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e à adesão

voluntária a proposta desta pesquisa. Enfim, quem são essas 15 pessoas que participaram da pesquisa?

O perfil dos participantes é, predominantemente, do gênero feminino (13), sendo apenas 2 do gênero masculino. Quanto à faixa etária, a participante mais nova tem 38 anos; nove têm idade entre 40 e 49 anos; quatro possuem idade entre 50 e 52 anos; e apenas uma possui 60 anos. O tempo de experiência no magistério varia de 10 a 33 anos, predominando o tempo acima de 10 anos; o tempo de atuação docente em escolas do campo, por seu turno, varia de 2 a 33 anos; e o tempo de atuação docente em turmas que apresentam alunos PEE matriculados varia de 2 a 11 anos. Assim, dos 15 participantes, oito exercem ou já exerceram a docência em turmas regulares com alunos PEE, dois estão exercendo, desde 2021, o cargo de secretários municipais de educação, quatro estão exercendo o cargo de gestores escolares do campo e uma atua em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) na zona rural de Altos (PI).

Quanto à escolaridade, uma participante tem o Ensino Médio completo; uma possui apenas a graduação em Pedagogia Licenciatura; e os outros 13 participantes, além da graduação, possuem pós-graduação *lato sensu* na área da Educação, principalmente na área da Educação Especial ou da Educação Inclusiva, sendo que uma tem especialização em Educação do Campo.

Ante o exposto, é válido acrescentar que a formação inicial e a continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional docente e para melhoria da qualidade da prática pedagógica e do ensino-aprendizagem dos estudantes, influenciando diretamente nas decisões pedagógicas e, principalmente, no planejamento e operacionalização de práticas curriculares e pedagógicas inclusivas. Além do mais, no tocante à interface entre as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo, compreende-se que a operacionalização da política de formação de professores das escolas do campo em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva não é uma travessia pacífica, posto que é marcada por tensões, disputas de poder e negociações (Laclau, 2011). Nesse contexto, ressalta-se que, no processo de elaboração, implantação e operacionalização dessa política, as identidades dos professores e sua profissionalização para atender às especificidades e necessidades dos camponeses e da parcela dessa população PEE entram em conflito com as identidades universalistas ou singulares desses sujeitos (Silva, 2014). Dessa forma, na PNEEPEI, a formação dos profissionais da educação constitui uma de suas diretrizes fundantes. Considerando isso, a seguir apresenta-se uma síntese do perfil dos participantes da pesquisa.

O Secretário de Educação, Prof. Akins, tem 49 anos e é pai de um filho com TEA. É formado em Licenciatura em Filosofia e em Pedagogia, além de ser bacharel em Teologia.

Possui especializações em Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Tem 13 anos de experiência no magistério, atuando como professor efetivo de Filosofia nas redes de ensino do Estado do Maranhão e do município de Matões (MA). Durante nove anos, lecionou em sala comum com alunos PEE não laudados, sem diagnósticos definidos. Desde 2021, ocupa o cargo de Secretário Municipal de Educação de Matões (MA). Ao explicar o porquê da escolha do termo Akins como seu nome fictício, ele afirmou que *“Akins é de origem iorubá, que significa ‘menino valente’ [...] eu escolhi ser padre, exerci, por muitos anos, o sacerdote em Matões (MA) e, em um dado momento, precisei ser valente para abandonar a batina e constituir, anos mais tarde, uma família com minha amada esposa e nosso filho, que é autista”* (Fonte: Entrevista realizada em 20 dez. 2024).

A Secretária de Educação, Prof.^a Aurora, tem 45 anos. É formada em Licenciatura em Pedagogia. Possui 25 anos de atuação e de experiência no magistério como professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Piauí. É especialista em Políticas Públicas Educacionais. Em 2021, a Secretaria de Estado de Educação do Piauí a cedeu para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Altos (PI), onde permanece até a presente data. Ela exerceu, por dez anos, a docência em sala comum com alunos PEE. Ao justificar a escolha do termo Aurora como seu nome fictício, ela explicou que *“aurora significa ‘amanhecer’, simbolizando um novo começo e, como Secretária de Educação, estamos gradativamente com nossa equipe de profissionais pavimentando o caminho da Educação Especial em Altos (PI) e assim estamos construindo a cada dia novos começos rumo a inclusão escolar”* (Fonte: entrevista realizada em 14 fev. 2025).

A Supervisora de Educação Especial, Prof.^a *Carpe diem*, tem 41 anos. É licenciada em Pedagogia e em Ensino Religioso. É especialista em Educação Especial, em AEE, em Psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia e, atualmente, cursa mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Ela possui dez anos de experiência no magistério, atuando como professora contratada em salas regulares com alunos PEE da Rede Estadual de Ensino do Piauí e da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). Há dois anos, exerce o cargo de Coordenadora do Setor de Supervisão da Educação Especial da SEMED de Altos (PI). Para ela, a escolha de *carpe diem* como seu nome fictício se dá por uma razão muito simples: *“[...] esse termo provém do latim, que significa ‘aproveite o dia’; aproveitar ao máximo o momento presente, o aqui e agora. É isso que estamos fazendo à frente dessa Supervisão de Educação Especial em Altos (PI), para que possamos fazer, com as condições que temos, a oferta de uma educação especial que atenda às necessidades dos nossos alunos PEE”* (Fonte: entrevista realizada em 14 fev. 2025).

A Prof.^a Catarse tem 40 anos. É formada em Psicologia e em Pedagogia, com

especializações em Psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia. Possui dez anos de experiência no magistério, atuando como professora efetiva em salas regulares da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), sendo oito anos em uma escola do campo e dois anos em uma escola urbana com alunos que apresentavam suspeitas de alguma deficiência ou TGD, mas não tinham laudos. Mantém uma relação próxima com a APAE de Altos (PI), sendo associada e tendo um irmão com deficiência intelectual atendido na instituição desde a infância. Ela explicou que escolheu o termo *Catarse* como seu nome fictício, pois, além de ser pedagoga, também é psicóloga, e, em sua atuação profissional, esse termo é muito recorrente. Nas palavras dela, “[...] *catarse é um termo da Psicanálise que consiste na cura através da libertação de pensamentos, sentimentos e experiências traumáticas, oprimidas/retraídas dentro de nós. Assim, quando libertamos nossos sentimentos, vivemos uma catarse*” (Fonte: entrevista realizada em 14 fev. 2025).

A Gestora Democrática tem 46 anos. É pedagoga, especialista em Gestão Escolar e possui 18 anos de experiência no magistério em escolas do campo, dos quais dois anos foram dedicados a turmas com alunos PEE matriculados. Foi eleita, democraticamente, como gestora escolar e, há quatro anos, ocupa esse cargo. É professora efetiva da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). Ela escolheu esse nome fictício porque foi eleita pela comunidade escolar e considera que tem conduzido uma gestão democrática na escola em que atua.

A Gestora Otimista tem 48 anos. É pedagoga e especialista em Gestão Escolar. Possui 14 anos de experiência no magistério em escolas do campo, sendo que 11 anos foram dedicados a turmas regulares com alunos camponeses PEE. Há três anos, exerce o cargo de gestora escolar. Nas palavras dessa participante: “*o nome ‘otimista’ foi escolhido por refletir a crença inabalável de que o trabalho educacional pode sempre ter sucesso, superando as adversidades cotidianas*” (Fonte: entrevista realizada em 18 nov. 2024).

A Prof.^a Esperança tem 42 anos. É formada em Pedagogia e licenciada em Geografia, além de ser especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É professora efetiva com 27 anos de experiência no magistério em escolas do campo de Altos (PI), dos quais dois anos foram dedicados a turmas com alunos PEE matriculados. Para essa participante, o nome Esperança foi escolhido com base no sentido freireano do verbo “esperançar” e, nisso, tem pautado sua atuação docente.

A Prof.^a Mobilizadora tem 38 anos e é formada em Pedagogia (Licenciatura). É professora efetiva com 12 anos de experiência no magistério em escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), sendo que, desses, nove foram dedicados a turmas com

alunos PEE matriculados. De acordo com a participante, o nome Mobilizadora foi escolhido por entender que, na efetivação de práticas inclusivas, é preciso mobilizar diversos sujeitos, a fim de engajar-se nesse trabalho.

A Prof.^a Bambu Chinês tem 52 anos. É formada em História (Licenciatura) e possui especializações em Atendimento Educacional Especializado; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Serviço Social na Educação; Serviço Social no setor Jurídico; e Serviço Social no atendimento às famílias. É professora efetiva com 31 anos de experiência no magistério da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), de modo que dois desses anos foram dedicados a escolas do campo e 11 a turmas com alunos PEE matriculados. É presidente da APAE de Matões (MA), cargo que ocupa há nove anos. A participante escolheu o nome Bambu Chinês em alusão à lenda que diz que:

[...] quando plantada a semente do bambu, não se percebe nada por cinco anos. Todo o seu crescimento é endógeno (debaixo da terra); nesse período são construídas as suas raízes. Somente a partir do quinto ano o bambu chinês cresce até atingir a altura de 25 metros.

Na Educação Especial na perspectiva inclusiva é assim: a gente trabalha com alunos PEE, as famílias e a gestão de resultados da escola cobram logo que esses alunos tenham os mesmos desempenhos dos demais, e não é assim que acontece. Cada um tem seu tempo e seu ritmo e, primeiro, precisamos trabalhar habilidades básicas que antecedem o ato de escrever ou resolver operações matemáticas, por exemplo. Precisamos propor atividades que os ajudarão a desenvolver a coordenação motora fina e grossa, a ter atenção e concentração, a realizar atividades da vida diária — pode parecer besteira isso, mas essas atividades são extremamente necessárias e são elas que ajudarão, por exemplo, um determinado aluno PEE a aprender a segurar no lápis para começar a escrever.

O bambu é um símbolo de resiliência, flexibilidade e crescimento. E o nosso trabalho é assim, igual ao bambu chinês. A gente trabalha, investe tempo, esforço, fazemos tudo o que podemos para explorar as potencialidades desses alunos na perspectiva da superação das suas dificuldades, pois o nosso foco são as potencialidades e não as dificuldades dos alunos PEE. Entretanto, às vezes, não se vê nada por semanas ou meses. Mas é gratificante ver os pequenos avanços de um aluno PEE que não conseguia segurar um lápis e, agora, começa a segurar e a escrever as primeiras letras etc. (Fonte: Entrevista realizada em 20 dez. 2024).

A Prof.^a Família tem 42 anos. É formada em Pedagogia (Licenciatura) e possui especialização em Atendimento Educacional Especializado. É professora contratada com 23 anos de experiência no magistério em escolas do campo de Matões (MA). Desses, três anos foram dedicados a turmas regulares com alunos camponeses PEE. Há seis anos, exerce o cargo de gestora escolar. Nas palavras da participante, a escolha do nome Família ocorreu pelo entendimento de que “[...] *ser gestora é gerir um núcleo de profissionais, estudantes, pais,*

mães e a comunidade, fortalecendo os laços e a parceria entre a família e a escola, principalmente para aquelas que possuem filhos matriculados e que são PEE” (Fonte: entrevista realizada em 22 jan. 2025).

A Prof.^a Resiliente tem 52 anos. É graduada em Magistério das Séries Iniciais e em Pedagogia (Licenciatura), com especializações em Gestão e Supervisão Escolar e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). É professora efetiva com 33 anos de experiência no magistério em escolas do campo de Matões (MA), sendo que dez anos foram dedicados a turmas regulares com alunos camponeses PEE. A participante escolheu o nome Resiliente porque, segundo ela, *“ser professora de escola do campo e, ainda trabalhando com alunos PEE, requer muita resiliência nossa, a capacidade de ser resiliente diante das dificuldades que enfrentamos diariamente e buscar nos reinventar sempre e superar essas dificuldades de forma positiva”* (Fonte: Entrevista realizada em 25 nov. 2024).

O Prof. Baruc tem 45 anos. É graduado em Geografia (Licenciatura) e especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. É professor efetivo com 17 anos de experiência no magistério em escolas do campo de Matões (MA), sendo quatro anos dedicados a turmas regulares com alunos camponeses PEE. O participante escolheu o nome *Baruc* justificando o seguinte: *“sou evangélico e Baruc é um termo bíblico e significa bem-aventurado, próspero, afortunado, feliz”* (Fonte: Entrevista realizada em 09 nov. 2024).

A Gestora Empatia tem 52 anos, é licenciada em Pedagogia e graduada em Ciências Sociais e Serviço Social. É especialista em Gestão e Supervisão Escolar; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; e Educação do Campo. É professora efetiva com 16 anos de experiência no magistério em escolas do campo de Matões (MA). Desse período, dois anos foram dedicados a turmas regulares com alunos camponeses PEE. Há dois anos, ela exerce o cargo de gestora escolar. A participante escolheu o nome Empatia porque, segundo ela, *“trabalhar em escolas do campo e com alunos da Educação Especial exige de nós ter muita empatia, nos colocar no lugar dos outros e primar por criar aqui na escola um ambiente de trabalho e de estudo muito empático”* (Fonte: Entrevista realizada em 10 març. 2025).

A Acolhedora tem 50 anos. Possui formação acadêmica em Normal Superior. É professora efetiva com 20 anos de experiência no magistério em escolas do campo de Matões (MA), tendo dedicado cinco a turmas regulares com alunos camponeses PEE. É mãe de uma filha de cinco anos que apresenta deficiência intelectual e síndrome de Down, a qual estuda na turma do Pré II da Educação Infantil de uma escola do campo de Matões (MA). Ela leva a filha para receber o AEE e realizar as terapias na cidade de Caxias (MA), pois as escolas do campo de Matões (MA) não oferecem o AEE nem dispõem de SRM. A participante escolheu o nome

Acolhedora por entender que *“precisamos acolher todos os alunos indistintamente e garantir que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo, não só para minha filha, para todos os alunos que são ou não PEE”* (Fonte: Entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Dona Generosa tem 60 anos, possui Ensino Médio completo e está regularmente matriculada e frequentando as aulas do curso técnico em Enfermagem. É atendente contratada da Unidade Básica de Saúde (UBS) do povoado onde mora. É avó de um neto de cinco anos com TEA, regularmente matriculado na turma do Pré II da Educação Infantil de uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). Em razão de o AEE não ser ofertado nas escolas do campo, ela se reveza com os pais do neto para levá-lo à cidade de Altos ou à capital, Teresina, a fim de realizar as terapias e receber o atendimento do AEE. A participante escolheu o nome fictício Generosa afirmando o seguinte: *“tenho sido muito generosa com minha filha e com meu genro para dar suporte ao meu neto, que é autista, e eles trabalham na cidade. Sou eu que acabo ficando mais tempo com meu netinho, trago para a escola e levo para a cidade para fazer as terapias dele”* (Fonte: entrevista realizada em 18 nov. 2024).

3.4 Instrumento, procedimento e período de coleta de dados

O estudo implicou na definição dos procedimentos éticos e dos procedimentos de coleta/produção de dados. Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida observando os princípios éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012). Assim sendo, os 15 participantes consentiram, voluntariamente, com a realização da pesquisa, assinando os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram realizadas observações não participantes, com registro fotográfico e em diário de campo, nas SEMEDs e em quatro escolas do campo que integram as redes municipais de ensino de Altos (PI) e de Matões (MA). As observações não participantes tiveram como foco o contexto, a estrutura física, administrativa e pedagógica, o funcionamento e a atuação dos profissionais dessas instituições escolares no que se refere à garantia e à efetivação do direito à educação dos estudantes camponeses PEE. Essas observações ocorreram entre os meses de abril e agosto de 2024.

A pesquisa documental possibilitou analisar os dispositivos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação de Altos (PI) e de Matões (MA) para as áreas de Educação Especial e de Educação do Campo, bem como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das quatro escolas do campo. Com esse procedimento, este pesquisador conseguiu elementos/documentos oficiais

para pensar os lugares da Educação Especial e da Educação do Campo no âmbito dos sistemas municipais de ensino e no âmbito das escolas do campo de Altos (PI) e de Matões (MA), com foco na garantia e efetivação do direito de estudantes camponeses PEE.

Por sua vez, no segundo semestre de 2024, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os 15 participantes da pesquisa, tendo como base pontos de discussão sobre a Educação Especial, a Educação do Campo e o direito à educação dos estudantes camponeses PEE. A entrevista semiestruturada, conforme asseveram Lüdke e André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Em outros termos, a entrevista semiestruturada consiste em um roteiro de perguntas abertas previamente elaboradas pelo pesquisador adicionado a novas perguntas que porventura possam emergir no momento da interação entre o entrevistado e o pesquisador. A esse respeito, é fundamental que durante a entrevista semiestruturada:

[...] o entrevistador ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou colaborar para recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado dê respostas que não estejam vinculadas ao tema ou apresente alguma dificuldade de discorrer sobre ele (Oliveira *et al.*, 2020, p. 5-6).

Desse modo, comunga-se do entendimento construído por Demo (1994), o qual reconhece que os dados empíricos coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes são capazes de oferecer maior materialidade às argumentações e discussões. Para esse autor, “o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas esses dados agregam impactos pertinentes, sobretudo por facilitarem a aproximação prática” (Demo, 1994, p. 37).

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas previamente (data, horário e local) com os participantes e gravadas em áudios e imagens. Em outro momento, foram feitas as transcrições das entrevistas. Findado esse trabalho, foi dada a devolutiva aos participantes entrevistados, de modo que o pesquisador os entregou cópias das transcrições de suas respectivas entrevistas para que tomassem conhecimento e fizessem a leitura atenta. Em seguida, individualmente, cada participante emitiu parecer favorável ao conteúdo da transcrição de sua entrevista, por refletir fielmente suas falas durante as respostas aos questionamentos realizados. Considera-se as entrevistas como “[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações,

expectativas que circulam [...] no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (Silveira, 2007, p. 118).

Esses instrumentos, procedimentos e técnicas de estudo adotados foram necessários para responder ao problema desta pesquisa e às suas respectivas questões orientadoras, de modo a atender aos objetivos geral e específicos da pesquisa e fontes.

3.5 Organização, análise e interpretação dos dados

A organização, análise e interpretação dos dados foram feitas mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). De modo geral, tal ação pode ser definida como um conjunto de técnicas que se utiliza de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p.44).

Nesse sentido, o emprego da análise de conteúdo permitiu a condensação dos dados brutos – obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, documental e da aplicação das entrevistas, da observação não-participante e diário de campo – em categorias operacionais, conforme quatro etapas específicas: I. Organização da análise; II. A codificação; III. A categorização; IV. A inferência.

De posse dos documentos fornecidos pelas SEMEDs de Matões (MA) e de Altos (PI), bem como daqueles encontrados em formato digital (PDF) e/ou nos *sites* da SEDUC-PI, SEDUC-MA, do CEE-PI, do CEE-MA, das prefeituras e das SEMEDs de Altos (PI) e de Matões (MA), além de dissertações e teses localizadas em bancos de dados, o pesquisador realizou a primeira leitura, denominada “leitura flutuante”. Por meio dessa técnica, obteve as primeiras impressões do material e realizou a catalogação e os fichamentos, organizados em pastas criadas no *notebook* e/ou no diário de campo, caracterizando, assim, a fase de pré-análise. Após isso, realizou-se uma segunda leitura, dessa vez mais rigorosa e sistemática, em diálogo com o aporte teórico e estabelecendo conexões com as primeiras hipóteses que começavam a emergir. Com o delineamento das mensagens iniciais, focou-se na análise nos documentos encontrados e produzidos, visando à compreensão do problema investigado e alcance dos objetivos desta pesquisa.

Com a intencionalidade de organizar, analisar e interpretar os dados, desenvolveu-se a segunda fase da análise, que consistiu na exploração do material anteriormente examinado na etapa da leitura flutuante. Seguindo as orientações de Bardin (2011), realizaram-se as operações

de codificação e decomposição, que consistiram na transformação dos dados brutos por meio de procedimentos de recorte, enumeração e classificação.

Esse trabalho possibilitou a realização da terceira fase da análise, correspondente à categorização, que, nas palavras de Bardin (2011, p. 119), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos [...]”.

Nesse sentido, é importante explicitar que, com base nessa autora, o processo de categorização adotado neste trabalho foi do tipo semântico, por temas, resultante de uma classificação analógica e progressiva dos elementos. Todavia, visando ao refinamento da análise e considerando os procedimentos para a definição de boas categorias, este pesquisador observou e adotou, no processo de categorização, os seguintes procedimentos indicados por Bardin (2011): a) exclusão mútua; b) homogeneidade; c) pertinência; d) objetividade; e) fidelidade; e f) produtividade.

Dessa forma, os dados, produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa e dos documentos encontrados, que tratam da PNEEPEI nos municípios de Matões (MA) e Altos (PI), possibilitaram a organização de três categorias e sete subcategorias, conforme elencadas a seguir:

- a) Categoria I - Política e gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo nos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI);
 - ❖ Subcategoria: Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas de Matões (MA) e de Altos (PI);
- b) Categoria II - Condições das escolas do campo municipais de Matões (MA) e de Altos (PI) para o atendimento dos estudantes PEE;
 - ❖ Subcategoria I - Caracterização das escolas do campo municipais de Matões (MA) e de Altos (PI) *locus* da pesquisa;
 - ❖ Subcategoria II - Acessibilidade física/arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica/pedagógica/curricular, instrumental e programática;
 - ❖ Subcategoria III - Institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas camponesas;
 - ❖ Subcategoria IV - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para oferta do AEE: organização e funcionamento nas escolas do campo;
 - ❖ Subcategoria V - Profissionais de apoio/suporte pedagógico especializado aos estudantes PEE;

- ❖ Subcategoria VI - Formação dos professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar;
- c) Categoria III - Efetivação ou negação do direito à educação dos camponeses PEE em Matões (MA) e em Altos (PI).

Por fim, após a categorização, realizou-se a última fase, que consistiu no tratamento dos resultados, materializando, dessa forma, a análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011). Nessa etapa, foram empreendidas as inferências e interpretações, à luz do problema e dos objetivos deste estudo, conforme apresentado nas seções 4, 5, 6 e 7.

3.6 Aspectos ético-legais

A coleta de dados referente às entrevistas semiestruturadas foi realizada presencialmente e de forma individual com cada um(a) dos 15 participantes da pesquisa, conforme previamente estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado, lido e assinado pelos participantes. Esse documento continha informações sobre a pesquisa, a atuação dos participantes, os riscos e benefícios envolvidos, como seriam mitigados e quais garantias seriam asseguradas.

A participação na pesquisa foi voluntária, e os participantes foram informados de que, caso decidissem não participar ou retirassem o consentimento a qualquer momento, não haveria qualquer tipo de penalização ou prejuízo, estando o pesquisador à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Foi esclarecido, ainda, que os seguintes procedimentos seriam utilizados para a produção de dados: realização de entrevistas semiestruturadas com gravação de voz e filmagem, seguidas da transcrição das falas. Posteriormente, essas transcrições seriam repassadas aos participantes para leitura e emissão de devolutivas, com o objetivo de verificar se os conteúdos refletiam fielmente suas respectivas falas gravadas.

Foi informado aos participantes que esta pesquisa poderia apresentar riscos, como, por exemplo, constrangimento ao responder alguma questão. Caso isso ocorresse, os participantes poderiam optar por não responder à pergunta, ou seja, poderiam simplesmente pulá-la.

Também foram comunicados aos participantes os benefícios da pesquisa, que, entre outros, incluem sua relevância por tratar da histórica negação do direito à educação dos camponeses com deficiência nos territórios piauiense e maranhense, notadamente nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA), contribuindo para a produção de conhecimento sobre uma realidade educacional ainda pouco pesquisada.

Foi explanado, também, que os resultados obtidos nesta pesquisa seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, como divulgação em revistas e eventos científicos. Por conseguinte, o pesquisador se comprometeu a garantir o sigilo e a identidade anônima dos participantes, conforme estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional nº 01/2013 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas que envolvem seres humanos.

Além disso, os participantes foram informados de que teriam livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como aos resultados de suas próprias participações. Foi esclarecido que não haveria nenhum custo para os participantes; se houvesse algum, seria assegurado o devido ressarcimento. A participação seria voluntária, sem qualquer tipo de pagamento.

Caso ocorresse algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, cada participante poderia ser indenizado, conforme determina a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, estando também garantida a assistência integral a todos os participantes. Por fim, seria preservado o anonimato de todos os participantes da pesquisa.

4 O MARANHÃO E A PNEEPEI NA SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em interface com a Educação do Campo, no território do Estado do Maranhão, seguem a mesma dinâmica da trajetória educacional brasileira voltada a essas duas modalidades de ensino, sendo marcadas por três frentes (Santos, 2019; Carvalho; Bonfim, 2016; Quixaba, 2011; Carvalho, 2004), a saber:

- a) descaso do poder público com a Educação Especial e presença da iniciativa privada e de instituições assistencialistas, filantrópicas ou comunitárias, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que ofertam classes especiais ou escolas especiais para a escolarização de alunos com deficiência. Só tardiamente, no final da década de 1960, é que o Estado do Maranhão começa a oficializar, a institucionalizar e efetivar a oferta da Educação Especial na rede pública de ensino, em razão da pressão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e da influência dos organismos internacionais como a ONU, entre outros, que pautaram a defesa e a exigência da elaboração e operacionalização de políticas públicas educacionais e intersetoriais voltadas para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. No Estado do Maranhão, a primeira APAE foi fundada em São Luís, em 10 de março de 1971, por iniciativa de um grupo de pais de filhos(as) com deficiência intelectual. Eles eram estigmatizados, à época, como pessoas excepcionais;
- b) uma robusta e sólida legislação, incluindo decretos, resoluções e outros documentos oficiais que asseguram direitos educacionais para o público da PNEEPEI e investimentos, mas com a concentração da oferta do AEE em SRM ou em centros de referências nas capitais e nas cidades médias do interior do estado;
- c) tensionamentos, violações de direitos, precarização do processo de inclusão escolar e quase ausência do serviço de AEE nos assentamentos rurais, comunidades quilombolas, terras indígenas e demais localidades situadas nos territórios camponeses do estado do Maranhão.

Recentemente, no Maranhão, foi criada e está funcionando, a Secretaria Adjunta de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Maranhão, instituída pela Lei nº 10.417, de 23 de março de 2016. Em alguns municípios maranhenses, de igual modo, também foram criadas secretarias municipais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a exemplo da Capital São Luís (MA) e das cidades de Caxias (MA) e Codó (MA). Por outro lado, considerando que o estado referido possui 217 municípios, ainda é reduzido o número daqueles que possuem

Conselhos Municipais dos Direitos das Pessoas com Deficiência criados e em pleno funcionamento, uma vez que, atualmente, existem apenas 18 no estado.

Para além disso, o Maranhão tem implementado programas e ações para fortalecer a inclusão social e educacional, com atenção especial à formação de professores, infraestrutura escolar e tecnologias assistivas. Intencionalmente, ou não, essas ações foram e são implementadas, predominantemente, nos maiores centros urbanos, com destaque para a capital São Luís (MA) e para as maiores cidades do interior do estado. Na realidade das escolas do campo do Maranhão, desafios relacionados à acessibilidade, à infraestrutura física dos estabelecimentos de ensino, ao fechamento de escolas, à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como à disponibilidade de recursos e à formação continuada de professores, ainda precisam ser enfrentados e superados nos territórios camponeses, configurando-se como negação de direitos a uma parcela da população camponesa, público da Educação Especial (PEE). Essa problemática é histórica, visto que:

A implantação e expansão dos serviços de Educação Especial no Maranhão seguiram as diretrizes políticas nacionais com a predominância da criação de classes especiais na rede pública estadual, e de um setor específico na estrutura do órgão responsável pela educação. A oficialização dos serviços dessa área no final da década de 1960 indica a tendência para a integração, perspectiva dominante nessa época que preconizava o atendimento em ambiente o menos restritivo possível, com a criação de classes especiais nas escolas comuns. Também podemos observar a participação expressiva das instituições filantrópicas na Educação Especial maranhense (Carvalho; Bonfim, 2016, p. 177).

Por sua vez, a história da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto do estado do Maranhão registra que:

[...] a Educação Especial maranhense segue, ora perdendo espaço político na estrutura administrativa da educação, em termos gerais, ora ganhando visibilidade como modalidade de ensino, ou seja, dependendo do entendimento político-ideológico do momento, as ações são fortalecidas ou não [...] (Quixaba, 2011, p. 64-65).

Nessa esteira, merece destaque o fato de que, em 1946, foi criada oficialmente a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), por meio do Decreto-Lei nº 1.435, de 30 de dezembro de 1946. Além disso, estruturou-se seu organograma, congregando e articulando diversos setores, dentre os quais conta aquele responsável pela coordenação da Política Estadual de Educação Especial e da Educação do Campo, que, à época, recebiam outras denominações e, ao longo do tempo, foram nomeados por diferentes termos (Coelho, 2008).

Nesse Decreto supramencionado, foram definidas, também, a finalidade e missão da SEDUC-MA, que consiste “[...] em elaborar, coordenar, monitorar e avaliar as políticas públicas no âmbito educacional, primando pela qualidade do ensino e acesso de todos à educação [...]” (Coelho, 2008, p.41-42).

Atualmente, na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Educação do Campo estão oficialmente institucionalizadas no organograma da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), vinculadas à Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais. Esse órgão é responsável por organizar as ações da Supervisão de Educação Especial, Supervisão de Educação Escolar do Campo, Supervisão de Educação Escolar Quilombola, Supervisão da Educação Escolar Indígena e Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, por meio de planejamento, acompanhamento técnico e formação continuada dos professores. No Quadro 9, a seguir, pode ser visualizada, de forma breve, a trajetória histórica da Educação Especial no Maranhão.

Quadro 9 - Trajetória histórica da Educação Especial no Maranhão

(continua)

Ord.	Ano	Acontecimentos
1	1962	Início da Educação Especial no Maranhão, com classe para atendimento a deficientes mentais e auditivos numa escola particular.
2	1964	Classe para deficientes visuais. Na atualidade, esse espaço foi requalificado e denominado de Escola de Cegos do Maranhão.
3	1969	A Portaria nº 423/69 criou o projeto de educação de excepcionais, tornando oficial os Programas de Educação Especial.
4	1971	Ampliação do Programa de atendimento, com a criação de classes especiais na rede regular de ensino para portadores de deficiência mental, que, até então, permaneciam com os surdos nas mesmas classes.
5	1977	O Programa de atendimento se estende para alguns municípios.
6	1978	O Decreto nº 6.838/78 passa a denominar a “Educação de Excepcionais” de “Seção de Educação Especial”.
7	1980	A partir dessa década, a Educação Especial no Maranhão realizou atividades, encontros, eventos, seminários, cursos e várias modalidades de atendimento ao portador de necessidades educacionais especiais.
8	1991	O Centro de Ensino Especial passa a fazer parte da Coordenadoria Especial de Ensino, enquanto Divisão de Ensino Especial, perdendo, assim, a sua autonomia gerencial. Posteriormente, o setor da Educação Especial fica atrelado à assessoria de Ensino Especial de Jovens e Adultos.
9	1996	Foi inaugurado o Centro Integrado de Educação Especial Pe. João Mohana, com objetivo de oferecer uma estrutura pedagógica, com serviço de itinerância na área de deficiência intelectual, avaliação pedagógica e encaminhamento aos serviços necessários para educandos com deficiência intelectual, condutas típicas e síndromes (autismo, Rett e West).

(continuação)

Ord.	Ano	Acontecimentos
10	2001	A Educação Especial tornou-se assessoria de Ensino Especial, vinculada à Subgerência de Ensino. Foi criado o Centro de apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - CAP, objetivando oferecer serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, com assistência de pessoal especializado e de outros modernos recursos necessários ao desenvolvimento educacional e sociocultural das pessoas cegas ou de visão subnormal.
11	2002	Aprovada e homologada a Resolução nº 291/2002 (CEE), que estabeleceu normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
12	2003	Foi criado o Centro de apoio às Pessoas com Surdez – Maria da Glória Costa Arcangelli (CAS), com o intuito de promover a Educação de Surdos no Maranhão, subsidiando a formação continuada aos profissionais que atuam na área e o atendimento aos surdos e suas famílias do ponto de vista de orientações pedagógicas e difusão da Língua Brasileira de Sinais.
13	2006	Foi criado o Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), com a intenção de contribuir com a inclusão dos educandos com altas habilidades/superdotação, por intermédio do atendimento educacional especializado suplementando em salas de recursos.
14	2007	Em 11 de janeiro de 2007, é sancionada, pelo Governador Jakson Lago, a Lei nº 8.564/2007, que estabeleceu norma de uso e difusão de LIBRAS para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão.
15	2012	Lei Estadual nº 9614/2012 de 01 de junho de 2012, que assegurou o direito dos estudantes com deficiência a se matricular em nas escolas mais próximas da sua residência.
16	2014	Foi sancionada a Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE) e dá outras providências. Dentre suas 20 metas, a Meta 4 é destinada à Educação Especial e tem por objetivo garantir, à população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, pelo menos a 50% da demanda, e, até o final da década, a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino , garantindo o atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Meta essa que não foi cumprida.
17	2019	Foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, publicado e distribuído pela SEDUC-MA às escolas estaduais e municipais, em regime de colaboração, o Documento Curricular do Território Maranhense, alinhado à BNCC, voltado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e suas modalidades de ensino, dentre as quais contempla a Educação Especial e a Educação do Campo.
18	2020	Aprovada a Resolução do CEE/MA nº 84/2020, que estabeleceu as normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue da Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. A capital São Luís aprovou, em 2020, por meio de parecer e resolução do CME, a Inclusão da disciplina Libras nas escolas públicas municipais.

(conclusão)

Ord.	Ano	Acontecimentos
19	2021	Aprovação do Referencial da Educação Especial para a Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Maranhão pela Resolução nº 151/2021 do CEE/MA e Parecer nº 171/2021 do CEE/MA. Esse documento objetiva: “desenvolver políticas públicas de democratização do acesso à educação que possibilitem aos estudantes público da Educação Especial o direito de estarem juntos, aprendendo e participando no mesmo espaço, na mesma condição de igualdade e sem nenhum tipo de discriminação” (CEE-MA, 2021).
20	2021	Aprovada Lei municipal n.º 398, de 14 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a inclusão da Libras - Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Aldeias Altas-MA e como atividades curriculares complementares na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dá outras providências. Aldeias Altas foi o primeiro município do Maranhão a implementar, por meio de uma lei aprovada pela Câmara de Vereadores e de uma resolução do CME, a Libras como componente curricular.
21	2023	Instituiu o Plano Estadual de Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Maranhão, por meio do Decreto Estadual nº 38.758, de 5 de dezembro de 2023, e revogou o parágrafo único do artigo 12 da Resolução CEE-MA n.º 291, de 12 de dezembro de 2002, que limitava o número de alunos com deficiência em salas comuns das escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Esse plano organiza ações em oito eixos estratégicos: educação ; saúde; trabalho, emprego e geração de renda; cultura, turismo, esporte e lazer; assistência social; segurança, acesso à Justiça e Direitos Humanos; e gestão e monitoramento.
22	2024	Aprovada a Lei Municipal nº 460, de 20 de março de 2024, que instituiu o Documento Curricular do Território Aldeias-altense (DCTAA) da Rede Municipal de Ensino de Aldeias Altas – MA, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e dá outras providências. O documento incorpora a Libras – Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório na Rede Municipal de Ensino de Aldeias Altas-MA. A prefeitura realizou concurso público para ingresso dos primeiros professores de Libras da Rede Municipal de Ensino.
23	2024	Decreto nº 60.323, de 12 de abril de 2024, da Prefeitura de São Luís-MA, que dispõe sobre a criação da “Escola Municipal Bilingue Libras e Língua Portuguesa Escrita”, localizada na Rua Barão de Itapary, s/nº, Camboa, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA, para atender à demanda de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Fonte: Dados organizados pelo autor (2025) com base nos estudos de Carvalho (2004); Coelho (2008); Quixaba (2011); Carvalho; Bonfim (2016); DCTAA (2024).

A trajetória histórica exposta no Quadro 9, a partir dos acontecimentos, da legislação e dos documentos oficiais que regem a Educação Especial no Maranhão, logo nos remete ao entendimento de que “[...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los, e o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político” (Bobbio, 1992, p. 25). Ainda segundo Bobbio (1992), os direitos assegurados e proclamados nas leis e pelos organismos internacionais ou nacionais são, na realidade, abstratos e, portanto, acabam não sendo efetivados, materializados no dia a dia daqueles que, de fato, deveriam usufruir desses

direitos, a exemplo das pessoas com deficiência. Elas sabem que possuem direitos e, repetidas vezes, escutam a proclamação ou o anúncio desses direitos, mas amargam diariamente as consequências de sua violação ou negação. Endossando esse entendimento, defende-se que existe, nesses documentos oficiais, “[...] um manifesto reconhecimento do valor do esclarecimento e da racionalidade por parte da comunidade internacional, embora protocolos de intenções nem sempre sejam suficientemente radicados em práticas concretas, especialmente – hoje – nos países situados abaixo da linha do Equador [...]” (Boto, 2005, p.785).

Nesse sentido, quando se trata do direito à educação dos camponeses maranhenses PEE, a sua trajetória histórica revela um cenário de negação, de violação de direitos e de exclusão social e escolar. Como exemplo dessa realidade, registra-se o fato de que a maioria dos estudantes PEE do estado do Maranhão, quando tem acesso à escola, não conclui nem mesmo o Ensino Fundamental. Consequentemente, em razão da ausência de políticas públicas por parte do estado e das prefeituras, esses estudantes não permanecem nas escolas nem dão continuidade aos estudos, permanecendo excluídos do processo de escolarização e, por conseguinte, não aparecem nos dados oficiais das universidades no Estado do Maranhão (Chahini, 2006).

Diante do exposto, quando se analisa a série histórica do número total de escolas existentes no estado do Maranhão e o número de escolas do campo no território maranhense, no período de 2008 a 2023, a negação de direitos se acentua ainda mais, conforme mostram os dados da Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Número Total de Escolas no Maranhão e o número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de escolas	14.110	12.181	11.950	11.357
Total de escolas do campo	10.288	9.293	7.917	7.282

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

As contradições e as disparidades se acentuam ainda mais quando se analisa os dados da Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo na realidade maranhense. Ao analisar a série histórica de 2008 a 2023 (Tabela 3), constata-se que, a cada cinco anos, a partir de 2008 até 2023, o número de escolas do campo do Maranhão vem diminuindo. De 10.288 estabelecimentos de ensino, em 2008, chega-se a 7.282, em 2023.

Essa realidade denota a intensificação da política neoliberal de fechamento e de nucleação de escolas nos territórios camponeses, com a justificativa da racionalização dos recursos da educação e da melhoria da qualidade do ensino ofertado. Na prática, esses dois

argumentos não se sustentam, revelando o intenso processo de negação de direito à educação dos camponeses. Essa análise coopera para os questionamentos levantados pelos movimentos sociais em defesa do direito à educação, especialmente ao direito à escola do/no campo, visto que:

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (Caldart, 2012, p. 260).

Para além disso, essa situação se agrava ainda mais no cenário educacional maranhense, uma vez que a rede estadual, responsável pela oferta do Ensino Médio, quase não dispõe de escolas dessa etapa na zona rural dos 217 municípios maranhenses, salvo alguns casos isolados. Nesses casos, o estado construiu e mantém em funcionamento escolas estaduais na zona rural, como ocorre no município de Caxias (MA), que possui uma única escola estadual de Ensino Médio localizada no assentamento rural Caxirimbu.

Nos demais povoados de Caxias (MA) e dos outros municípios maranhenses, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), em regime de colaboração, utiliza, no turno noturno, os prédios das escolas do campo municipais que funcionam como polos, a fim de viabilizar turmas de Ensino Médio destinadas ao atendimento de estudantes camponeses. A depender do caso, a SEDUC (MA) denomina essas unidades de anexos, salas fora, entre outras nomenclaturas, para designar o funcionamento de turmas de Ensino Médio, de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino, em escolas do campo pertencentes às redes municipais.

Em tempo, destaca-se que a oferta da Educação do Campo no Maranhão “[...] nem de longe configura-se como uma ação de iniciativa do Estado do Maranhão, mas [...] dos movimentos sociais e das universidades públicas como a UFMA, sendo implementada por meio de projetos de extensão de abrangência nacional, como [...], o PRONERA” (Santos, 2019, p.101).

Face a isso, paradoxalmente, a educação rural teve iniciativa do Estado do Maranhão, por meio da implantação do Projeto "Escola João de Barro", elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, em 1967, e destinado à população rural maranhense, visando a oferta da educação elementar/primária aos homens e as mulheres do meio rural. Ressalta-se que a instituição referida foi “[...] concebida como alternativa de solução para os problemas educacionais, a escola ‘João-de-barro’ surgiu num momento de mudanças político-ideológicas

e econômicas, propondo inserir o homem no processo de desenvolvimento planejado e determinado pelo estado [...]” (Ribeiro, 1983, p.3). Em síntese, no estado do Maranhão:

[...] A caracterização da estrutura física da escola "João de Barro" foi concebida a partir dos padrões de construção das moradias vigentes nos povoados. Assim o prédio escolar seria uma construção barata, que poderia ser feita em mutirão e, não se apresentaria como algo estranho no povoado. Por tudo isso, o prédio escolar seria feito de taipa e palha e o piso de chão batido, como as demais moradias locais [...] (Kreutz, 1982, p. 73).

Diante desse contexto situacional e do histórico de descaso no processo de escolarização da população camponesa do Maranhão – que é marcado pela precariedade da infraestrutura, com escolas de pau a pique ou improvisadas em galpões ou salões de festas, turmas multisseriadas e ensino de baixa qualidade, desprovido de sentido e significado para os educandos camponeses, em 2015, fruto da luta dos movimentos sociais e da população camponesa por uma educação de qualidade –, o Governo do Estado lançou o Programa Escola Digna. Em regime de colaboração com as redes municipais de ensino, o programa tem promovido, gradativamente, a substituição de escolas de taipa ou de outros espaços considerados inadequados por escolas de alvenaria, oferecendo ainda assessoria técnico-pedagógica às redes municipais integrantes do Programa Escola Digna (Maranhão/SEDUC, 2015).

Os dados do Censo Escolar do Inep/Mec (Brasil, 2008, 2013; 2018; 2023) alertam o quanto as escolas do campo do Maranhão ainda precisam avançar na melhoria de suas infraestruturas físicas para que se tornem, assim, espaços escolares acessíveis no âmbito das suas estruturas arquitetônicas. De igual modo, precisam ser acessíveis não somente no aspecto físico, mas também nas outras dimensões da acessibilidade defendidas por Sassaki (2009), a saber: atitudinal, comunicacional, metodológica, programática e instrumental. Isso se deve, principalmente, à necessidade de romper com o conceito equivocado adotado pelo INEP e pelo MEC, que consideram uma escola acessível apenas aquela que possui rampa, banheiro adaptado, piso tátil, corrimão, entre outros. Embora esses órgãos considerem essas estruturas suficientes para caracterizar a escola como acessível, a acessibilidade envolve diversos outros elementos e dimensões.

Nessa direção, o estudo de Calado (2006) evidencia a defesa de uma escola para todos, onde os alunos, com deficiência ou não, possam utilizar todos os espaços, com segurança e autonomia, independentemente de suas especificidades. Por isso, a autora propõe a elaboração de alternativas para o planejamento de ambientes destinados à utilização de todas as pessoas,

nos termos das normas da ABNT NBR 9050/2015. Nesse contexto, os achados de sua pesquisa revelam que:

[...] apesar dos significativos avanços garantidos pelas leis específicas que garantam às pessoas com deficiências o direito à cidadania, o ambiente físico das escolas ainda contém muitos obstáculos que impedem a mobilidade das pessoas com deficiência, evidenciando seu despreparo para recebê-las, reforçam uma segregação não desejada, porém, ainda, muito presente em nossa sociedade. E que “para alcançarmos uma configuração espacial que favoreça a sociabilidade e a interação entre indivíduos com diferentes condições físicas, é necessária a compreensão plena das atividades desenvolvidas em cada espaço, desde a concepção dos equipamentos até as necessidades pedagógicas individuais, tendo em vista criar ambientes que estimulem o desempenho das tarefas de maneira independente, sem auxílio de outros. A inserção da preocupação com a acessibilidade na tomada de decisões, direcionadas para o projeto arquitetônico e urbanístico, possibilitaria a diminuição da contínua necessidade de se re-projetar e adaptar espaços, definitivamente, como importante componente da produção do espaço (Calado, 2006, p. 16).

É importante salientar que “[...] a acessibilidade no contexto educacional vem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de todos” (Fávero; Costa, 2014, p.4). Face ao exposto, pauta-se a discussão sobre o perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas da Educação Básica do Maranhão. O conhecimento sobre o perfil dos estudantes público da PNEEPEI é relevante e necessário, pois possibilita que estados e municípios, por meio de suas redes de ensino, planejem e executem políticas públicas de inclusão que atendam às necessidades específicas desses estudantes, aprimorando as ações e políticas já desenvolvidas com vistas à efetivação dos direitos do alunado PEE.

Em outras palavras, o conhecimento do perfil dos estudantes PEE por tipo de deficiência, sexo, cor/raça, faixa etária, nível de instrução e, por área geográfica, como nos territórios camponeses, constitui condição básica para o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas de inclusão mais direcionadas a esse segmento da população, historicamente invisibilizado devido às múltiplas barreiras enfrentadas na sociedade e nos espaços escolares. Além disso, esse conhecimento serve como referência para a qualificação das políticas públicas de inclusão, para o fortalecimento do controle social e para a ampliação da visibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade. Ainda mais no cenário atual, em que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem avançado no que se refere ao acesso escolar, isto é, ao aumento do número de matrículas de estudantes PEE em classes comuns no Brasil desde a publicação e homologação da PNEEPEI, em 2008. Entretanto, muito ainda precisa ser feito, pois diversos desafios precisam ser enfrentados e superados para garantir

a melhoria e a efetiva implementação do processo de inclusão escolar.

Além disso, outros entraves se impõem, entre eles a constatação de que a oferta do AEE continua sendo insuficiente, concentrando-se nas capitais dos estados brasileiros e nas zonas urbanas dos municípios, sendo quase ausente nos territórios camponeses. O desempenho escolar dos estudantes PEE, principalmente daqueles que estudam em escolas do campo, permanece inferior ao dos demais estudantes, o que evidencia a necessidade de planejamento e execução de estratégias pedagógicas mais inclusivas, bem como de suporte adequado a esses estudantes.

Apesar do registro da expansão do número de matrículas em escolas regulares de alunos PEE, conforme apontam os dados do INEP/MEC, o que se tem percebido é a predominância da exclusão das pessoas com deficiência do acesso, permanência e continuidade nos estudos nas escolas regulares de ensino (Brasil, 2008; 2013; 2018; 2023).

De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), o estado do Maranhão possui uma população de 6.776.699 habitantes. Desse contingente, 548.912 são pessoas com algum tipo de deficiência e 74.543 são pessoas com TEA, o que representa, respectivamente, 8,1 % e 1,1% da população maranhense. Para mais, apenas 62.482 mil matrículas de alunos PEE foram efetivadas em 2023, sendo 46.163 na zona urbana e 16.319 no campo, revelando que 486.412 de pessoas com algum tipo de deficiência no Maranhão estão fora da escola. As deficiências visual e física são predominantes no estado do Maranhão, o que representa, respectivamente, 5% e 2,6%, o que demanda investimentos do poder público estadual em acessibilidade, em todas as suas dimensões, assim como em outras políticas de inclusão que atendam às necessidades específicas desses maranhenses e também dos demais que apresentam outros tipos de deficiência.

No Maranhão, o maior percentual de pessoas com algum tipo de deficiência é composto por mulheres, que representam 8,9%, enquanto os homens correspondem a 7,4%. Esses dados são relevantes, pois, embora nos últimos anos se observe a ampliação da participação e dos avanços das mulheres em diversos setores da sociedade, inclusive na educação, elas ainda enfrentam desvantagens sociais em relação aos homens. No caso das mulheres com deficiência, esse abismo se amplia ainda mais, visto que:

[...] no caso das mulheres, é recorrente na literatura feminista o argumento que evidencia a “dupla desvantagem” com que vivem as mulheres com deficiência em relação a participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda. Ao se constituírem mutuamente e se retroalimentarem, os efeitos do duplo estigma potencializam a exclusão das mulheres com deficiência, processo que se complexifica ainda mais quando cruzado com

outras categorias como raça/etnia e classe [...] (Melo; Nuernberg, 2012, p. 641).

Nesse sentido, cabe ao estado implementar políticas públicas de inclusão de mulheres com deficiência nas escolas, uma vez que a educação é um direito que possibilita o acesso a outros direitos. No que se refere à deficiência por grupo etário no Maranhão, conforme dados do Censo do IBGE (2022), a incidência aumenta com a idade, sendo mais elevados os percentuais de maranhenses com deficiência a partir dos 60 anos ou mais, enquanto os menores percentuais concentram-se entre as pessoas com deficiência de 2 a 14 anos (2,2%) e na faixa etária de 15 a 59 anos (6,6%).

Esses dados apontam para a necessidade de o estado planejar políticas públicas de inclusão de caráter transversal e intersetorial, capazes de atender às necessidades específicas de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência, pois diversas barreiras se impõem no contexto social desses maranhenses, dificultando o acesso à educação, à saúde, ao lazer, à cultura, ao mundo do trabalho, entre outros direitos. Além disso, considerando a cor/raça, o Maranhão apresenta uma população com deficiência composta por pessoas autodeclaradas pretas, amarelas, brancas, pardas e indígenas.

No Maranhão, as pessoas com deficiência são predominantemente pretas (10,4%) e, quando somado esse percentual ao número de pessoas pardas com deficiência (7,6%), esses dois segmentos da população totalizam 18%. As pessoas amarelas, brancas e indígenas com deficiência representam, respectivamente, 9%, 8,5% e 4,8%. A realidade brasileira de desigualdades sociais e educacionais se reflete no estado referido, sobretudo nos territórios camponeses, uma vez que, entre aqueles que vivem e estudam no campo, especialmente os pretos e os mais pobres, a média de escolaridade não atinge 12 anos de estudo (Caiado; Gonçalves; Sá, 2016; Meletti, 2014), pois:

Os espaços educacionais formais e não formais encontram-se muitas vezes presos a um modelo estrutural, onde se utiliza de um padrão, em geral único, para avaliar a todos, reforçando as diferenças pelo imperativo de estigmas. Assim, a ideia de diversidade passa a ser visto como algo negativo, sendo, por consequência, aberto precedentes também para a discriminação racial (Scholz; Freitas, 2021, p. 77).

Não à toa, é consenso que os camponeses com deficiência sofrem os efeitos danosos da dupla exclusão, isto é, por serem camponeses e por apresentarem algum tipo de deficiência. Nos casos da população preta e da população indígena, as consequências sofridas se dão em face de uma tripla exclusão, em razão das suas existências enquanto quilombolas/pretos ou

indígenas, por viverem em territórios camponeses, em áreas quilombolas ou em terras indígenas e por apresentarem algum tipo de deficiência. Isso se deve à reprodução de conceitos já construídos, os quais precisam ser reconstruídos na perspectiva da educação inclusiva, pois, historicamente, produziram representações sociais, estigmas e estereótipos que reforçam preconceitos e/ou justificam a discriminação e a exclusão social e escolar.

Nesse processo de reconstrução desses conceitos historicamente construídos e de superação dessa realidade, a educação, na sua dimensão escolar, não é panaceia, mas tem um papel relevante a desempenhar, pois “apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo” (Gomes, 2012, p.24). Papel esse assegurado e atribuído há 22 anos pela Lei Federal nº 10.639/2003, a qual ainda não foi implementada integralmente em todas as redes de ensino do Brasil. Nesse sentido, em 2024, foi instituída, por meio da Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), com o objetivo de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção de uma política educacional voltada à população quilombola.

No que se refere ao nível de instrução e à taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência em comparação às pessoas sem deficiência no Maranhão, os dados do Censo do IBGE (2022) revelam que 71,42% dos maranhenses com deficiência não possuem nenhuma instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto; 9,57% possuem o Ensino Fundamental completo; 14,41% concluíram o Ensino Fundamental e têm o Ensino Médio incompleto ou possuem o Ensino Médio completo e o Ensino Superior incompleto; 4,6% possuem o Ensino Superior completo; e 34,50% são analfabetos.

No Maranhão, da parcela da população que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA), 1,4% são homens e 0,9% são mulheres. Em relação à cor/raça, os percentuais correspondem, respectivamente, a pessoas brancas (1,3%), pardas (1,1%), pretas (1%), indígenas (0,7%) e amarelas (0,6%).

Assim sendo, a análise do perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI, no conjunto de matrículas do Maranhão, mostra-se relevante, uma vez que não é possível planejar políticas públicas de inclusão sem conhecer o público a que se destinam. Isso inclui a identificação do tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação, a fim de garantir o atendimento efetivo das necessidades específicas de cada estudante PEE, pois:

[...] nenhuma deficiência, nenhum transtorno global do desenvolvimento, e nenhuma alta habilidade/superdotação, define e/ou determina o que as pessoas podem ser, fazer ou aprender. O que esses estereótipos e/ou essas características, isoladamente ou em conjunto, revelam é a singularidade de cada pessoa e a multiplicidade do seu potencial, é como as pessoas podem fazer e como elas podem aprender, evidenciando assim a base fundante da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a ênfase nas possibilidades e não nas dificuldades das pessoas [...] (Santos *et al.*, 2024, p. 99, grifo dos autores).

Justamente nessa direção, inicialmente é analisado e discutido o perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas do Maranhão. Isso posto, a Tabela 4 apresenta e discute os dados sobre as matrículas na Educação Básica de estudantes PEE que vivem no campo no estado do Maranhão, referentes aos anos de 2008, 2013, 2018 e 2023.

Tabela 4 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no Campo – Maranhão (2008, 2013, 2018 e 2023)

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de matrículas	841.236	751.277	694.796	654.149
Total de matrículas PEE	3.443	7.004	10.235	16.319

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

Os dados da Tabela 4 revelam duas situações. Enquanto o número total de matrículas de estudantes camponeses apresentou queda sistemática de 841.236 alunos, em 2008, para 654.149 alunos, em 2023, registrando uma diferença considerável de 187.087 alunos que deixaram de frequentar a escola, o total de matrículas de alunos camponeses do Maranhão, público da Educação Especial, mais do que quadruplicou. Esse número passou de 3.443 matrículas, em 2008, para 16.319 matrículas PEE, em 2023, registrando um aumento absoluto de 12.876 novas matrículas. Contudo, esse número de matrículas é considerado pequeno quando comparado ao número total de matrículas PEE em escolas da zona urbana, que, em 2008, contabilizava 13.712 matrículas e, em 2023, subiu para 46.163 matrículas PEE.

Em síntese, em relação à realidade brasileira e à região nordeste, no geral, o estado do Maranhão registrou 62.482 mil matrículas PEE em 2023, um crescimento de 132% em relação a 2013. Por conseguinte, no Maranhão, 97,2% dos alunos da Educação Especial estavam estudando em classes comuns em 2023 (Imesc, 2024, Inep/Mec; Brasil, 2024).

Quanto à realidade das escolas do campo do Maranhão, os alunos camponeses da Educação Especial estavam, predominantemente, estudando em classes comuns (99,85%), e apenas um pequeno percentual dos alunos camponeses PEE (0,15%) continuava matriculado em classes especiais ou escolas exclusivas em 2023.

Nessa direção, é válido ressaltar que, apesar do aumento sistemático, nos últimos anos, no número de matrículas de estudantes camponeses PEE em classes comuns das escolas do campo, o mesmo não ocorreu com o número de professores do ensino regular com formação na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Estado do Maranhão. Isso se deve ao fato de que a Política de Educação Especial do Maranhão, entre os períodos de 1997 a 2002, teve pouco ou quase nenhum impacto no processo de formulação, implementação e operacionalização de ações voltadas para a capacitação de professores do ensino regular, para atuar no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação (Carvalho, 2004), apesar de tal capacitação ser exigida pela legislação nacional.

De acordo com dados do Censo Escolar do INEP/MEC (Brasil, 2023) e do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2024), no Maranhão, em 2023, havia 64,5 mil professores exercendo a docência na Educação Especial, o que significa um crescimento de 96,4% em relação ao ano de 2013, ou seja, em uma década. Desse total, apenas 5.011 (7,8%) possuem formação continuada específica nessa modalidade de ensino, o que é muito pouco se comparado ao número absoluto de 64,5 mil professores em atividade na Educação Especial.

Esse fenômeno do aumento de matrículas de estudantes PEE começou em 2008, com a implementação e operacionalização da PNEPEI, mas se intensificou a partir de 2015, com a homologação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, em seus dispositivos, reforçou o entendimento de que todos os alunos PEE devem ser matriculados nas escolas regulares junto aos demais estudantes, evitando, dessa forma, a matrícula em classes especiais ou em escolas especiais segregacionistas, exceto nos casos específicos de alunos PEE, conforme definido na própria legislação brasileira que trata dessa matéria.

Além disso, no Maranhão, as redes municipais públicas de ensino possuem o maior contingente de matrículas de alunos PEE, fato que se deve a uma razão muito simples: os municípios, constitucionalmente, são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, duas etapas da Educação Básica que apresentam o maior número de alunos. As redes municipais possuem o maior número de escolas, tanto na zona urbana quanto no território camponês, ao contrário da Rede Estadual de Ensino, cujas escolas de Ensino Médio concentram-se na zona urbana. No Maranhão, a maioria dos municípios possui apenas uma escola de Ensino Médio da rede estadual, localizada na zona urbana.

Os dados do Censo Escolar do Inep/MEC (2008-2023) indicam que, em 2023, o perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas do Maranhão é predominantemente

marcado por alunos com Deficiência Intelectual (DI) e por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Apesar do Censo demográfico do IBGE (2022) apontar que as deficiências visual e física são predominantes no estado do Maranhão, representando, respectivamente, 5% e 2,6% do contingente populacional que possui alguma deficiência, contraditoriamente, em 2023, o perfil de estudantes PEE por tipo de deficiência, TEA ou AH/SD no estado é composto, em sua maioria, por alunos com deficiência intelectual (DI), totalizando 32.079 estudantes, o que corresponde a 60,29% das matrículas na Educação Especial, e por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que somam 12.997 estudantes, representando 24,40% das matrículas na Educação Básica do Maranhão. Os demais alunos PEE matriculados na Educação Básica do estado, em 2023, apresentavam: a) **Deficiência física: 5.794 (10,88%); b) baixa visão: 4.572 (8,58%); c) Deficiência múltipla: 3.215 (6,04%); d) Deficiência auditiva: 1.461 (2,74%); e) altas habilidades/superdotação: 1.093 alunos (2,05%); f) Surdez: 932 (1,75%); g) Cegueira: 310 (0,58%); h) Surdocegueira: 29 (0,05%).**

Esses dados do Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2023) remetem ao entendimento de que a operacionalização da PNEEPEI nas escolas regulares da Educação Básica, entre as providências que precisam ser efetivadas para pavimentar um caminho inclusivo para todos, destaca o reconhecimento das necessidades e especificidades de cada estudante PEE. Complementarmente, as políticas públicas de inclusão dela emergidas, de forma transversal e intersetorial, devem ser planejadas, elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas, tendo como referência diagnósticos precisos, conforme determinam a legislação vigente e os documentos oficiais (inter)nacionais.

No caso específico da Educação Especial do estado do Maranhão, porque é espelhada na política nacional e nos documentos (inter)nacionais, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA 2014-2024), por meio da Meta 4 e das estratégias 4.2, 4.3, 4.4, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.20, explicita essa relevância, assegura e determina as ações que o poder público deve se responsabilizar por efetivar, tais como:

- 4.2 Desenvolver ações para garantir o processo de inclusão e do atendimento educacional especializado a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- 4.3 Expandir a oferta da educação inclusiva para os alunos público-alvo da educação especial de forma a garantir a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino.
- 4.4 Definir, em regime de colaboração, políticas de expansão e melhoria da educação inclusiva aos alunos público-alvo da Educação Especial.

[...]

- 4.10 Implantar uma sistemática de acompanhamento e monitoramento das salas de recursos multifuncional, no que diz respeito à segurança e manutenção dos equipamentos, a adequação do espaço físico, a utilização apropriada dos recursos e formação continuada de professores.
- 4.11 Institucionalizar o atendimento educacional especializado nos Projetos Político-pedagógicos das escolas da rede regular de ensino.
- 4.12 Assegurar o atendimento escolar dos alunos público-alvo da educação especial desde a educação infantil até o Ensino Médio respeitando as suas necessidades e especificidades.
- 4.13 Disponibilizar recursos financeiros oriundos do FUNDEB para a garantia do funcionamento e manutenção dos centros e núcleo de atendimento educacional especializado, a saber: Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, Centro de Ensino de Educação Especial Pe. Joao Mohana, Centro de Ensino de Apoio Pedagógico "Ana Maria Patelo Saldanha", Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez "Maria da Glória Costa Arcangeli" e o Núcleo de Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação "Joãozinho Trinta".
- 4.13 (sic.) Implantar Centros de Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Regionais de Educação que apresentarem maior demanda para esse tipo de atendimento.
- 4.14 Garantir recursos financeiros para a oferta de cursos de formação continuada em Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aos docentes das 19 Unidades Regionais de Educação.
- 4.15 Implantar Língua Brasileira de Sinais como disciplina nas escolas de educação básica conforme determina o Decreto nº 5.626/05.

[...]

- 4.20 Garantir a oferta de formação em serviço para os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio que possuem alunos público-alvo da Educação Especial nas salas de Ensino Regular.

[...] (Maranhão, 2014, p. 18).

O Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE 2014-2024), ao final de sua vigência, em 11 de junho de 2024, não alcançou a maioria das suas metas. Especificamente, em se tratando da Meta 4, que diz respeito à Educação Especial, não houve cumprimento, visto que se pretendia garantir o atendimento escolar aos alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial a pelo menos 50% da demanda e, até o final da década, alcançar sua universalização nas escolas da rede regular de ensino da Educação Básica, assegurando o AEE em SRM ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos, comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com o poder público.

A oferta de AEE aos alunos PEE em SRM nas escolas do campo do território maranhense é insuficiente e não atende à demanda. E ocorre o mesmo com o estado do Maranhão, tendo definido, nas 28 estratégias da Meta 4 do PEE-MA, a intenção de universalizar esse atendimento a todos os alunos PEE até o final da vigência do Plano. Essa falha no cumprimento da meta se repete em todos os 217 municípios do estado, apesar da previsão de

que as políticas de expansão e melhoria da educação inclusiva seriam asseguradas e operacionalizadas por meio do regime de colaboração.

O AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização dos alunos PEE, nas SRM da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Todavia, ao se analisar o conteúdo do Decreto Federal nº 7.611/2011 à luz dos dados apresentados na Tabela 12, que espelham a realidade dos alunos PEE das escolas do campo no estado do Maranhão, percebe-se a negação de direitos diante do quantitativo de SRM destinado à oferta do AEE nas escolas camponesas, ainda considerado insuficiente frente ao crescimento significativo das matrículas de alunos do campo na Educação Especial.

De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep/MEC, em 2023, das 1.073 escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, 12,3%, ou seja, 131,97 das escolas estaduais ofereciam o AEE em SRM para os alunos da Educação Especial, o que reforça a negação de direito aos alunos camponeses PEE, pois as escolas estaduais concentram-se quase todas nas zonas urbanas. Inclusive, esse quantitativo de SRM não atende sequer à demanda dos alunos PEE da zona urbana dos municípios maranhenses.

Entretanto, é necessário registrar que pouquíssimas escolas estaduais foram construídas e estão em funcionamento nos territórios camponeses de alguns municípios do Maranhão. Por outro lado, o número de municípios maranhenses que possuem ao menos uma escola municipal com oferta de AEE em SRM demonstra que, apesar do aumento gradativo da oferta do AEE e da ampliação do número de SRM, ainda prevalece, no Maranhão, a negação do direito de acesso a esse serviço pela maioria dos estudantes PEE, uma vez que o AEE não foi universalizado no estado, conforme previsto no PEE-MA (2014–2024).

Para se ter uma dimensão dessa realidade, em 2023, dos 217 municípios maranhenses, apenas 179 possuíam ao menos uma escola que ofertava o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais aos alunos PEE, enquanto 38 não dispunham desse serviço. Essa situação evidencia a precarização do processo de inclusão escolar dos estudantes PEE do campo no Maranhão.

Nesse contexto, com vistas à superação dessa realidade, o Maranhão, de acordo com dados do IMESC (2024) e da SEDUC-MA, vem desenvolvendo ações voltadas ao fortalecimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado, tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas do campo, tais como:

- a) Elaboração, implantação e implementação dos Referenciais da Educação Especial/Inclusiva para a Educação Básica do estado do Maranhão. Para tanto, em 2023, a SEDUC-MA

concluiu o trabalho de elaboração e distribuição do manual de orientações para implementação desse referencial;

- b) Criação e operacionalização do Sistema de Avaliação Biopsicossocial para os estudantes com deficiência do Maranhão;
- c) Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para os professores do Ensino Regular que atendam estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades na rede estadual e na rede municipal, por meio da Plataforma Gonçalves Dias, com vistas à aumentar o número de professores com formação nessa área, visto que, no Maranhão, ainda é baixo o número de docentes com formação inicial ou continuada específica na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Imesc, 2024);
- d) Implantação e ampliação (para 410) do número de escolas contempladas com o Programa Federal de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE aos estudantes PEE. Esse é o quantitativo de escolas contempladas, em 2024, pelo Programa Sala de Recursos Multifuncionais e que se encontram em fase de implantação no Maranhão;
- e) Qualificação dos espaços e fortalecimento das ações de AEE nos Centros e Núcleos Especializados;
- f) Realização de concurso público para especialistas na área de Educação Especial;
- g) Reforma dos Centros e Núcleo Especializados da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino;
- h) Parceria com o Sistema S para preparação, certificação e encaminhamento de estudantes PEE da Educação Básica do Maranhão para o mundo do trabalho;
- i) Participação da SEDUC-MA no Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Maranhão e no Comitê Gestor de Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Maranhão;
- j) Revogação do parágrafo único do artigo 12 da Resolução CEE-MA n.º 291, de 12 de dezembro de 2002, que limitava o número de alunos com deficiência em salas comuns (Maranhão, 2023);
- k) Elaboração e implementação do Plano Estadual de Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Maranhão.

Além disso, merece destaque o fato de que o estado do Maranhão, visando fortalecer a Política de Educação Especial e garantir a qualidade dos serviços prestados no âmbito da escolarização dos estudantes maranhenses PEE, disciplinou e institucionalizou as atribuições dos profissionais da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino por meio da Portaria SEDUC-MA nº 03, de 3 de janeiro de 2025, sobretudo oficializando a bidocência, conforme

dispõe o seu artigo 23:

Art. 23. Os profissionais da Educação Especial, lotados nos Centros de Ensino de tempo parcial e nos Centros Educa Mais, de que trata esta seção possuem as seguintes atribuições:

I - Professor AEE/ Tutor: atua, conjuntamente, com o professor de ensino regular, mediando, pedagogicamente, as atividades propostas em sala de aula. Esse profissional não possui função de cuidador.

II - Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando suas necessidades educacionais específicas.

III - Professor Intérprete de Libras: traduz e interpreta a Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais - Libras e vice-versa, para estudantes com surdez.

IV - Professor Instrutor de Libras: instrui sobre Língua Brasileira de Sinais - Libras, na rede regular e nas salas de recursos multifuncionais.

V - Professor Revisor Braille: revisa textos impressos em Braille para estudantes cegos e/ou baixa visão.

VI - Professor Transcritor Braille: desenvolve a transcrição de textos em Braille, na substituição de anotações do sistema comum (Maranhão, 2025, p. 12).

Em síntese, com essas e outras ações em andamento, e caso sejam plenamente efetivadas, a perspectiva para os próximos anos – com o trabalho em regime de colaboração entre a União, o estado do Maranhão e os municípios, por meio do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência — Novo Viver Sem Limite, do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo) e do Plano Estadual de Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Maranhão –, é que haja expansão da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tanto nas cidades quanto nos territórios camponeses maranhenses, objetivando a efetivação do direito à educação dos camponeses PEE.

5 TENSIONAMENTOS POLÍTICOS E PRÁTICAS QUE FAVORECEM OU DIFICULTAM A OPERACIONALIZAÇÃO DA PNEEPI NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MATÕES (MA)

HINO OFICIAL DE MATÕES (MA)

Letra Maria do Rosário Luz Silva

Música: Manoel de Jesus Luz Silva

Matões é feito por nós, vamos todos trabalhar

Trabalhando nós venceremos os inimigos que vierem atacar

Nosso lema é a Paz, a guerra para nós não convém

Mas se lutar for necessário, também nós lutaremos

Em defesa de Matões, onde nós vivemos.

REFRÃO:

Eu sou matoense e estou bem contente

Pois, eu amo Matões, terra de boa gente

Quem ama a Deus, também ama Matões

E canta alegre hoje, amanhã e sempre Matões.

Matões, querida Matões és meu torrão Brasileiro

Tú fostes abrigo seguro para aqueles antigos boiadeiros

Fostes firme em meio aos embargos por fim tua lealdade venceu

Tens no sangue a nobreza terra de grande riqueza

Se Precisar de defesa, essa defesa sou eu.

Em 1953 esta cidade nasceu

Paciente e cheia de Sonhos nosso Deus de Matões não esqueceu

Consumida mais de um Centenário tua garra fez tua honradez

Com humildade e trabalho te tornaste um Santuário

És orgulho para teu povo nossa fé prevaleceu.

Em termo de sossego, Matões é um amor

Matões tem tranquilidade na cidade e no interior

Quem viu Matões no passado, hoje se sente seguro

E ainda fica mais contente vendo Matões no Presente

E pelos olhos da fé vemos Matões no Futuro (Matões-MA, 2015).

A letra do hino de Matões (MA), que abre esta Seção 5, começa entoando: “*Matões é feito por nós, vamos todos trabalhar*”. Esse primeiro verso do hino matoense carrega uma mensagem forte, capaz de provocar reflexões que nos levam a tematizar e problematizar: quem são esses “nós”? Os matoenses brancos? Os pretos? Os indígenas? Os camponeses? Os quilombolas? Os homens? As mulheres? As crianças? Os pobres? Os ricos? As pessoas com deficiência? As pessoas sem deficiência? Ao mesmo tempo, o verso sinaliza que o referido município tem como uma de suas prioridades a inclusão social e educacional, apontando a ideia de um território inclusivo, feito por todos, que valoriza a diversidade de seus habitantes pluridiversos.

Assim, o fragmento “*Matões é feito por nós*” também representa uma ideia de força que impulsiona a luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, liderada pelos movimentos sociais, por entidades da sociedade civil organizada e por pais, mães e responsáveis de estudantes PEE. Afinal, se “*Matões é feito por nós*”, esses outros matoenses também querem e devem participar do dia a dia do município; desejam ser incluídos em todos os espaços: escolas, órgãos públicos, espaços públicos e privados, no mundo do trabalho e, enfim, em todos os ambientes da sociedade matoense.

À luz desse preâmbulo, e considerando os tensionamentos políticos e práticas que favorecem ou dificultam a operacionalização da PNEEPEI nas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), esta Seção 5, a partir dos dados do Censo Escolar do Inep/MEC (2008–2023) e de informações empíricas coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, busca problematizar a relação entre os direitos educacionais dos camponeses PEE previstos nos documentos oficiais da PNEEPEI, bem como sua efetivação ou negação no município de Matões (MA). Tal análise é feita na interface Educação Especial – Educação do Campo, considerando que, segundo a literatura especializada, esse município permanece silenciado nas pesquisas acadêmicas que abordam a(s) interface(s) entre essas duas áreas de conhecimento e modalidades de ensino.

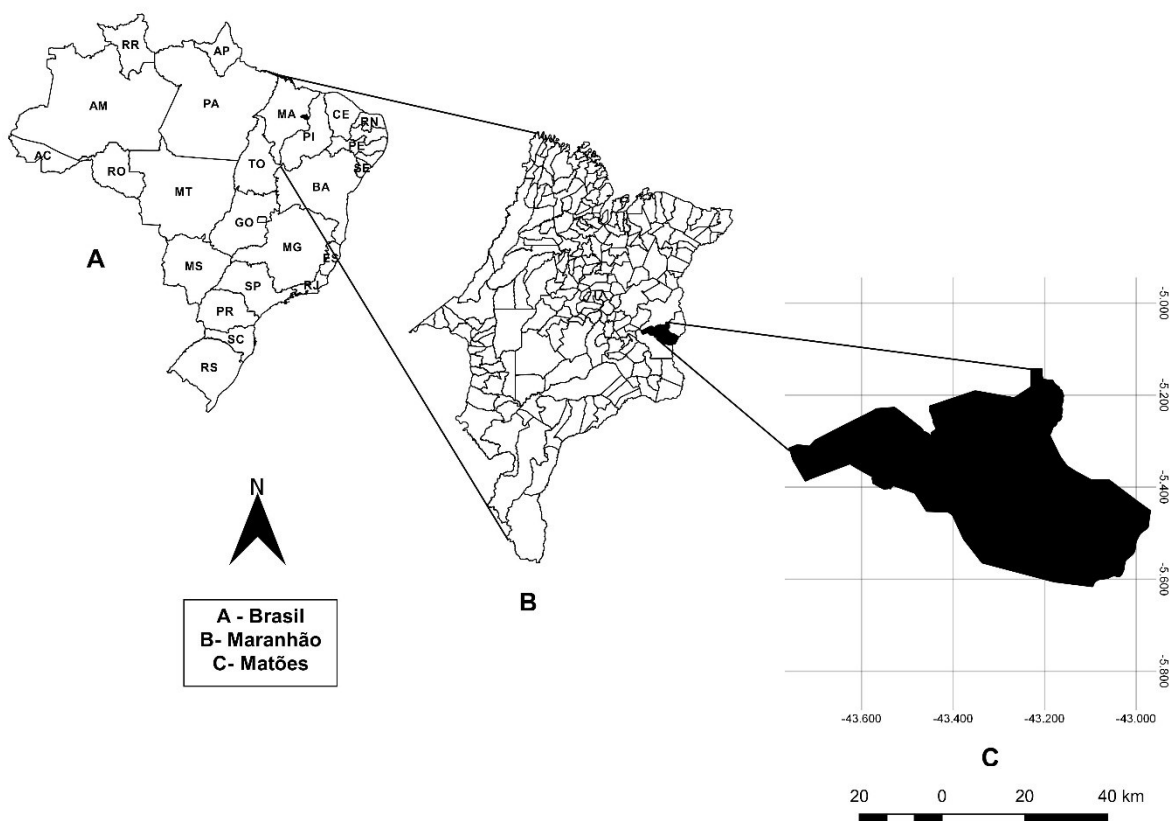
Para tanto, primeiro serão discutidos os indicadores socioeducacionais do município de Matões (MA). Segundo o processo de operacionalização da política e da gestão municipal da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo nesse município, destacando a caracterização do perfil dos estudantes camponeses PEE da PNEEPEI no conjunto das matrículas. Terceiro, serão analisadas e discutidas as condições de atendimento nas escolas do campo. Para tanto: a) caracteriza-se as escolas do campo municipais *lôcus* desta pesquisa; b) discute-se as dimensões da acessibilidade física/arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica/pedagógica/curricular, instrumental e programática; c) debate-se a institucionalização do AEE no PPP das escolas camponesas; d) analisa-se a implantação das SRM para oferta do AEE quanto à organização e funcionamento nas escolas do campo; e) verifica-se e discute-se a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar/suporte pedagógico especializado aos estudantes; f) analisa-se a formação dos professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar; g) problematiza-se a questão da efetivação conjuntural ou plena do direito à educação dos camponeses PEE em Matões (MA); h) e, finalmente, problematiza-se a relação entre os direitos educacionais dos camponeses PEE previstos nos documentos oficiais, assim como a sua efetivação e/ou negação no município de Matões (MA).

5.1 Indicadores socioeducacionais do município de Matões (MA)

Matões (MA) passou de distrito, criado pela Lei Provincial nº 13, de 8 de maio de 1835, com a denominação de São José dos Matões, à categoria de município, com o nome de Matões, pela Lei Estadual nº 849, de 30 de dezembro de 1952. Atualmente, o município possui uma área total de 2.108,671 km², o que o credencia a ocupar a 38ª posição entre os 217 municípios do estado do Maranhão e a 713ª posição entre os 5.570 municípios brasileiros (IBGE, 2022).

Com base em Correia Filho *et al.* (2011) e nos dados do censo demográfico do IBGE (2022), o município de Matões (MA) se localiza na mesorregião Leste maranhense, na microrregião Caxias (Figura 5), limitando-se ao Norte com os municípios de Timon e Caxias; ao Sul com Parnarama; a Leste com águas do Rio Parnaíba e a Oeste com Parnarama e Caxias. A sede do município fica a 454 km da capital São Luís (MA), com as seguintes coordenadas geográficas: 5°30'36" de latitude sul e 43°11'24" de longitude oeste de Greenwich (IBGE, 2022). Observe a figura abaixo:

Figura 5 - Mapa de localização geográfica do município de Matões no Estado do Maranhão



Fonte: Fonte: IBGE, 2022. Organização: SILVA, W. F. N. 2023.

Com base no Censo Demográfico do IBGE (2022), o município de Matões (MA) possui uma população de 32.174 habitantes, o que representa um aumento de 1,69% em comparação

ao Censo de 2010, ocupando a posição nº 45 entre os 217 municípios maranhenses. Deste contingente populacional, 50,5% dos matoenses moram na zona urbana (16.251); 49,5% vivem no campo (15.923); 1.855 são quilombolas e 20 são autodeclarados indígenas. Dessa forma, a densidade demográfica de Matões (MA) é de 15,26 hab./km².

A distribuição da população matoense (32.174 habitantes) por sexo mostra que o número de homens (16.176) apresenta leve predominância em relação ao de mulheres (15.998). Quanto à distribuição por cor ou raça, em Matões (MA), as pessoas pardas predominam e somam 23.258, as pretas contabilizam 4.817, as brancas somam 4.050, as declaradas amarelas foram 29 e as indígenas autodeclaradas são 20.

A escolaridade da população de Matões (MA), conforme os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022), apresenta o seguinte cenário: a) Alfabetizados: 17.721; b) Não alfabetizados: 5.784; c) Sem instrução e fundamental incompleto: 12.646; d) Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto: 3.130; e) Ensino Médio completo e superior incompleto: 4.402; f) Superior completo: 1.129 habitantes.

O município de Matões (MA) apresenta taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 98,24%. Na comparação com outros municípios do estado, Matões (MA) ocupa a posição 162 de 217. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023, o valor para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Matões (MA) foi 5, enquanto para os anos finais o desempenho alcançou 3,7. Na comparação com outros municípios maranhenses, Matões (MA) ocupa, respectivamente, as posições 88 e 184 entre os 217 municípios.

Além disso, entre a população de Matões (MA), 10,7% são pessoas com algum tipo de deficiência, e 0,7% apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). As deficiências visual e física são predominantes no município, representando, respectivamente, 6,5% e 3,8% da população (IBGE, 2022).

Observando os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022), percebe-se que, em Matões (MA), as mulheres são maioria entre as pessoas com algum tipo de deficiência, representando 11,8%, enquanto os homens correspondem a 9,6%. Quanto à distribuição da deficiência por cor ou raça, verifica-se que as pessoas autodeclaradas indígenas apresentam o maior percentual (63,3%), seguidas pelas pessoas amarelas (32,8%). As pessoas pretas representam 11,7%, as brancas 11% e as pardas 10,4% dos matoenses com algum tipo de deficiência.

O município de Matões (MA) reflete a realidade do estado do Maranhão quanto ao percentual de pessoas com algum tipo de deficiência por grupo etário. A partir dos 60 anos, esse

percentual começa a aumentar significativamente, alcançando 32,1%, e chega a 100% no grupo etário de 95 a 99 anos.

Quanto ao nível de instrução e à taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência em Matões (IBGE, 2022), quando comparadas às pessoas sem deficiência, observa-se que apresentam os piores índices. Em 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência no município atingiu 54,64%.

As desigualdades educacionais em Matões (MA) são evidentes entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, inclusive no nível de instrução escolar. Entre os matoenses com deficiência, 88,13% não possuem nenhuma instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto, enquanto 63% das pessoas sem deficiência apresentam esse mesmo nível de escolaridade; 4,48% possuem o Ensino Fundamental incompleto, em comparação a 10,8% dos matoenses sem deficiência; 4,65% têm o Ensino Médio ou o Ensino Superior incompleto, contra 19,23% das pessoas sem deficiência; e 2,94% possuem o Ensino Superior completo em relação à 6,97% das pessoas sem deficiência.

A Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), de acordo com dados da SEMED, atendeu, no ano letivo de 2023, a 7.314 alunos regularmente matriculados em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais da Educação Básica), bem como nas modalidades de Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Esses alunos estão distribuídos por 62 escolas, sendo 18 na zona urbana e 44 na zona rural.

Com base nos dados do Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2024) e da Secretaria Municipal de Educação, do total de 7.314 alunos atendidos pela Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), em 2023, o número de matrículas por localização geográfica é praticamente o mesmo: 3.772 alunos estavam matriculados nas 18 escolas da zona urbana, enquanto 3.542 frequentavam as 44 escolas do campo. Desse universo, 240 eram alunos PEE, sendo a maioria, 195, matriculados em escolas da zona urbana e apenas 45 em escolas do campo.

Entretanto, em 2010, o número de matrículas de alunos PEE, nas escolas regulares do município de Matões (MA), correspondia a apenas 0,06% do total geral de matrículas (IMESC, 2010). Esse percentual se manteve até 2013, quando começa a aumentar, gradativamente, o número de matrículas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Matões (MA). Apesar desse crescimento, o avanço ainda é pequeno, especialmente se comparado ao número de pessoas com deficiência que residem no município, sendo 10,7% com algum tipo de deficiência e 0,7% com TEA (IBGE, 2022).

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Matões (MA) era de 0,57, um nível considerado médio; entretanto, ocupava o 129º lugar entre os 217

municípios do estado do Maranhão e a 5.152^a colocação entre os 5.565 municípios brasileiros daquela década. Ambas as posições podem ser consideradas favoráveis, se levado em conta que, em comparação aos anos de 1991 e 2000, o IDHM de Matões cresceu significativamente.

É importante destacar que o ano de 2010 é utilizado como referência para os dados do IDHM de Matões (MA) por ser o último valor disponibilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), quando o município atingiu 0,57.

Em relação aos dados econômicos apurados no censo demográfico do IBGE de 2022, o município de Matões (MA), em 2021, possuía o PIB per capita de R\$ 7.519,44. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 170 de 217 e na 5.488 de 5.570 entre todos os municípios brasileiros.

5.2 Política e gestão da Educação Especial na perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo no município de Matões (MA)

Para a análise e discussão da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo no município de Matões (MA), procedeu-se ao levantamento e à análise dos principais documentos oficiais e dispositivos legais que disciplinam, orientam, regulamentam, planejam e organizam a educação matoense, com destaque para a interface entre Educação Especial e Educação do Campo.

A preocupação desta pesquisa não diz respeito à constatação *per si* da existência ou não desses documentos na realidade educacional do município de Matões (MA), mas, sobretudo, à compreensão do disposto nesses documentos e legislações e de sua materialização na vida dos estudantes camponeses, público da PNEEPEI, de modo que os direitos abstratos proclamados e assegurados nesses instrumentos sejam plenamente efetivados, pois “[...] a promulgação da lei **não é reta de chegada**, mas **apenas o meio**. As **políticas públicas no campo da educação** são as **ferramentas para a consecução do direito à educação** (Melo, 2016, p.82, grifo nosso). Uma dessas políticas públicas é a PNEEPEI, que, transcorridos mais de 15 anos desde sua promulgação, ainda não foi integralmente operacionalizada nos municípios brasileiros, a exemplo de Matões (MA). Por isso, Melo (2016) defende que:

Como se observa, **a assunção de direitos sociais é apenas a primeira etapa da luta**, porém a **realização dos direitos sociais** exigiu, e **ainda exige, uma mobilização da sociedade**. Exige, cotidianamente, uma disposição – dado que a participação ativa é complexa e trabalhosa – para o debate em fóruns, conferências, audiências públicas, somando-se ao poder de negociação e luta política dos movimentos sociais e instituições acadêmicas. Envolve

organização e mobilização dos participantes. **É preciso dar visibilidade à lei e ao direito para que se ultrapassem as letras frias da lei [...]** (Melo, 2016, p.82, grifo nosso).

Comungando do entendimento de Melo (2016) e ao analisar a trajetória histórica da Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo no município de Matões (MA), constata-se que, no inciso III do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Matões (MA), instituída pela Resolução nº 001/2000, de 27 de novembro de 2000, da Câmara de Vereadores, foi, pela primeira vez, institucionalizada a Política Municipal de Educação Especial, restrita à oferta do AEE, quando assegura que:

Art. 157. O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...].
III - atendimento educacional, especializado aos **portadores** (*sic.*) de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino;
[...] (Matões-MA, 2000, p.41, grifo nosso).

Os termos “portadores” e “preferencialmente”, utilizados no inciso III do artigo 157 da Lei Orgânica do Município em 2000, foram elaborados seguindo o texto da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996. Contudo, como essas leis empregaram esses dois termos no contexto sociopolítico e econômico daquela época, eles não fazem mais sentido hoje.

O termo “portador” sugere a ideia de escolha, como se a pessoa pudesse simplesmente decidir “portar” ou não uma deficiência em determinado momento. No entanto, a deficiência não é uma escolha, é uma condição – seja ela congênita (quando a pessoa nasce com ela) ou adquirida (em razão de um acidente, como a perda de um membro, ou uma doença como a diabetes, que pode levar à amputação de uma perna, um braço, um olho etc.).

Por essa razão e pelo fato de que a pessoa humana precisa ser acolhida e considerada em primeiro lugar, e não a deficiência, o termo correto é “Pessoa com Deficiência”, definido desde a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2005). A deficiência não define a pessoa; ao contrário, é apenas um elemento identitário. Isso ocorre porque, hoje em dia, a deficiência é compreendida como uma construção social, a partir do modelo social que se contrapõe ao modelo médico-clínico. Esse último perdurou por muito tempo e, ainda hoje, exerce influência ao classificar, entre outras coisas, a deficiência como uma doença — o que ela não é. Por essa visão ultrapassada, a Pessoa com Deficiência era vista como um problema e, portanto, cabia a ela se adaptar à vida em sociedade.

O tempo passou e, sob a influência do modelo social, a pessoa com deficiência não é doente, tampouco um problema: ela é parte da solução. São a sociedade e as instituições que

precisam se adaptar, adequar-se e preparar-se para acolher, incluir e garantir as condições de acessibilidade necessárias para que as pessoas com deficiência possam viver e conviver em sociedade, participando de todos os espaços sociais, inclusive na escola, estudando e aprendendo junto com os demais.

Por sua vez, concordando com Melo (2016), compreende-se que o termo “preferencialmente”, empregado na Lei Orgânica, desobrigava ou dava ao poder público municipal a opção de ofertar o AEE (a Educação Especial) nas escolas regulares e/ou em instituições especializadas, sejam elas privadas, filantrópicas, comunitárias ou confessionais, em classe especial ou em escola especial. Assim ocorreu no Brasil, em que o Estado direcionava recursos públicos para instituições de ensino especializadas, em vez de investir nas escolas públicas, e, por muitos anos, a Educação Especial foi ofertada de forma segregada, na APAE e em outras instituições especializadas, com financiamento público.

Face a isso, a posição que predomina no Brasil é a de que a oferta do AEE, da Educação Especial, deve ocorrer de forma obrigatória na escola regular, e não preferencialmente, como está instituído na Lei Orgânica do município de Matões (MA), na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/1996, no PNE (2014-2024) e no PME (2015-2025), pois “[...] o direito à educação é constitucional, incontestável e deve ser assegurado na escola comum [...]” (Lanuti; Mantoan, 2021, p.61) para todos.

O parágrafo segundo do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Matões (MA) define que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Município ou **sua oferta irregular; importa responsabilidade da autoridade competente**” (Matões-MA, 2000, p.41). Do disposto, depreende-se que, em relação à oferta da Pré-Escola e à oferta do Ensino Fundamental na modalidade da Educação do Campo e da transversalidade da Educação Especial, o município de Matões (MA) tem incorrido em crime de responsabilidade ao oferecer apenas turmas regulares aos alunos camponeses, sem disponibilizar para os PEE o AEE nas SRM, no contraturno da escolarização regular, na própria escola do campo em que estudam e/ou em outra escola do campo. Dessa forma, a oferta dessas etapas de ensino, do modo como vem ocorrendo, configura-se como irregular. A defesa da efetivação da Educação Especial articulada à Educação do Campo justifica-se por diversos motivos, entre os quais se destaca que:

A Educação Especial, a partir das políticas instituídas para inclusão escolar, tem o papel de combater a discriminação e o olhar de incapacidade que recaem sobre as pessoas com deficiência e a Educação do Campo busca combater a discriminação do rural como um lugar de atraso, no qual não há desenvolvimento e tecnologia. Ressalta-se, portanto, que essas duas áreas sofrem pela produção social do preconceito. As

diferenças culturais ou orgânicas existem, porém quem as caracteriza como positiva ou negativa é a sociedade. Imaginemos **um indivíduo que tem uma deficiência e vive no campo**, ele é **duplamente alvo da diferença negativa criada pela sociedade e precisa intensificar sua luta para ter seus direitos de cidadão garantidos** (Palma; Carneiro, 2017, p. 16, grifo nosso).

A escolarização dos estudantes camponeses PEE em Matões (MA), do ponto de vista da legislação brasileira, maranhense e matoense, tem sido marcada por avanços; ao mesmo tempo, do ponto de vista da materialização desses dispositivos legais na realidade dos camponeses PEE, a lentidão é uma marca imperativa, ou seja, na prática, a caminhada rumo à operacionalização e à efetivação do processo de inclusão escolar dos camponeses PEE procede de maneira demorada. Cansados de esperar para ter acesso à escola, à permanência, ao aprendizado com continuidade aos estudos, pais, mães e demais interessados na luta e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, no final da década de 1990, iniciaram o movimento de articulação e mobilização para criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Matões (APAE), mas sem obter sucesso, visto que forças políticas da época usavam de mecanismos que tensionavam e enfraqueciam o movimento.

Em 2002, as condições favoráveis para a instituição oficial da APAE Matões (MA) em assembleia já estavam criadas. Naquele ano, a prefeitura precisava captar recursos para o financiamento das políticas públicas de assistência social no município, mantidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social e destinadas à população matoense; dentre os beneficiários estavam os idosos e as pessoas com deficiência.

A Secretaria Municipal de Assistência empreendeu inúmeras tentativas fracassadas de captação de recursos e benefícios sociais para a população matoense em situação de vulnerabilidade social, a exemplo do Programa de Benefícios de Prestação Continuada (BPC). Contudo, em 2002, a pasta descobriu que a criação da Associação APAE de Matões (MA) poderia agilizar o processo. Essa via permitiria ao município captar fundos para o investimento nas políticas públicas de assistência social. Assim, a prefeitura, por intermédio da Secretaria, prontamente agiu para mitigar os tensionamentos, buscando reaproximação e firmando parceria com os membros do movimento pró-criação da APAE. Desse modo, a APAE de Matões (MA) foi instituída, conforme explica a sua atual presidente: *“a APAE foi criada em 2002, pela prefeitura, que estava interessada na captação de recursos do Programa Benefícios de Prestação Continuada - BPC [...] e para passar a imagem que a prefeitura tinha uma preocupação com a causa social, com a população menos favorecida [...]”* (Fonte: Prof.^a Bambu Chinês/Presidente da APAE/ Matões (MA), entrevista realizada em 20 dez. 2024).

Com a criação da APAE de Matões (MA), em 2002, abriu-se espaço para a matrícula

de alunos da Educação Especial, ainda que de forma segregada, em classe especial instalada nessa instituição recém-criada. Todavia, na fala da presidente da APAE, ficaram latentes os tensionamentos, as práticas e as concessões que precisaram ser empreendidas para que, finalmente, a APAE fosse criada e a parceria com a prefeitura fosse firmada, garantindo seu funcionamento e manutenção.

Ressalta-se que, de acordo com a Presidente da APAE de Matões (MA), o poder público municipal, na época, não estava preocupado com os serviços que poderiam ser prestados por essa instituição às pessoas com deficiência e, de modo particular, aos alunos PEE da Rede Municipal de Ensino. Em 2002, sua única preocupação era utilizar a APAE para a captação de recursos destinados a investimentos na área da assistência social. Prova disso é que, quatro anos depois, no início de 2007, a prefeitura desfez a parceria e fechou a APAE, que foi reativada em 09/09/2009, por iniciativa dos membros da própria instituição, que a reorganizaram de forma independente da prefeitura.

Nesse contexto, ressalta-se o movimento empreendido pelos membros da APAE de Matões (MA) junto à prefeitura, entre 2002 e o início de 2007, quando a instituição foi fechada, e, a partir de 2009, quando foi reativada, principalmente devido à homologação da PNEEPEI, que entrou em vigor em 2008. A APAE passou a atuar de forma independente, embora contando com a parceria informal da prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que disponibiliza à escola da APAE professores pedagogos especializados em Educação Especial para desenvolver atividades complementares no contraturno da escolarização regular dos alunos da zona urbana. Somente a partir de 2010 teve início o processo de efetivação das primeiras matrículas de alunos PEE em escolas regulares da zona urbana de Matões (MA).

Assim sendo, no conjunto das matrículas da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), no ano letivo de 2010, de acordo com os dados do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), a Educação Especial contabilizava 0,06% das matrículas na rede regular de ensino, enquanto os demais segmentos contabilizavam, respectivamente, “Educação Infantil (10%); Ensino Fundamental (66,65%); Educação de Jovens e Adultos (11,02%) [...]” (Imesc, 2010, p.22).

Outro marco histórico que merece destaque na história da Educação Especial de Matões (MA) foi a criação, em 2007, do Conselho Municipal de Educação de Matões (MA) (CME), por meio da Lei nº 427, de 26 de janeiro de 2007, como órgão normativo e representativo, de natureza técnico-pedagógica e de participação social, devendo cumprir suas funções normativa, consultiva, deliberativa, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora na formulação, planejamento

e implementação das políticas educacionais do município. Nos termos dessa lei, o CM:

[...] é o **órgão do Sistema Municipal de Ensino** e da Secretaria Municipal de Educação de Matões-MA/SEMED, **responsável pela legislação educacional**, que regulamenta, fiscaliza, normatiza, delibera, avalia e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais [...]
 [...] É **competência do CME, baixar normas complementares às nacionais, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino** (LDB nº 9.394/1996, Art. 11º) (Matões-MA, 2007, grifo nosso).

Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Matões (MA) tem um papel extremamente importante a cumprir, mas tem sido omissos no tocante ao não cumprimento das suas funções/atribuições legalmente constituídas, conforme disposto na Lei nº 427/2007. Isso porque, até o presente momento, o CME, desde a sua criação, conta com apenas duas câmaras instituídas, a da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental, sendo necessária a criação das demais câmaras, como a da Educação Especial, que teria como foco os estudos, discussões, definições e deliberações referentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; além disso, deveriam ser criadas, também, as câmaras da Educação do Campo/Quilombola, da EJA e da Educação em Tempo Integral. Ademais, até o presente momento, o CME não publicou portaria, resolução ou qualquer outro ato normativo que trate da Educação Especial e da Educação do Campo.

Outrossim, como forma de acompanhamento e controle social dos gastos e da aplicação dos recursos públicos na educação, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação do Campo, em consonância com o que preconiza a Constituição Federal de 1988 e com a legislação e as normativas que tratavam do Fundef – instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 –, esse fundo foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998. Em decorrência disso, o município de Matões (MA) criou o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Cacs-Fundef), por meio da Lei nº 428, de 26 de janeiro de 2007.

Em 2006, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Em razão disso, em 2009, o Cacs-Fundef de Matões (MA) passou a ser denominado Cacs-Fundeb de Matões (MA), por meio da Lei nº 464, de 25 de março de 2009, que alterou a Lei nº 428, de 26 de janeiro de 2007. Dessa forma, desde então,

ficou instituído o Cacs-Fundeb.

Além disso, registra-se que o Conselho Municipal de Educação (CME), o Cacs-Fundeb de Matões (MA) e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, instituído pela Lei nº 005, de 4 de abril de 1997, e posteriormente alterado pela Lei nº 463, de 25 de março de 2009, integram o Sistema Municipal de Ensino de Matões (MA), criado pela Lei nº 442/2007, de 23 de outubro de 2007. Assim, nos termos dessa lei:

Art. 2º O Sistema Municipal de Ensino compreende os seguintes órgãos e instituições de ensino:

I - Órgãos Municipais de Educação:

- a) Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo das políticas de Educação Básica;
- b) Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo, fiscalizador e consultivo com a finalidade de deliberar sobre matéria relacionada ao ensino deste sistema, na forma da legislação pertinente;
- c) Conselho Municipal de Alimentação Escolar, como órgão deliberador, fiscalizador e de assessoramento quanto à aplicação dos recursos e qualidade da merenda escolar;
- d) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, como órgão fiscalizador da aplicação dos repasses do FUNDEB e supervisor do censo escolar; [...] (Matões-MA, 2007).

A criação do Sistema Municipal de Ensino de Matões (MA), por meio da Lei nº 442, de 23 de outubro de 2007, não trouxe nenhuma contribuição para o campo da Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo, bem como para outras modalidades de ensino. O texto dessa lei é sintético, composto por 9 artigos, sendo necessária a edição de outra lei para alterá-la ou a publicação de um decreto do prefeito para regulamentá-la, conforme disposto em seu art. 8º: “Fica o Poder Executivo autorizado a editar normas a execução desta Lei”. Porém, até a presente data, nenhum ato do Poder Executivo foi publicado no sentido de regulamentar a Lei que criou o Sistema Municipal de Ensino de Matões (MA).

Três anos após a criação do Sistema Municipal de Ensino de Matões (MA), a prefeitura criou, por meio da Lei n.º 497, de 22 de janeiro de 2010, o cargo de Professor para atuar na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA):

Art. 1.º. Ficam criados os seguintes cargos de provimento efetivo, com quantitativo e vencimentos inerentes, na Secretaria Municipal de Educação, conforme quadro abaixo:

[...]

Professor - Alunos **portadores** (*sic.*) de Necessidades Especiais - 20 horas, 6 vagas e vencimento base de R\$ 642,83 [...] (Matões-MA, 2010, p.1, grifo nosso).

Ao observar a redação do art. 1º da Lei n.º 497/2010, percebe-se que o cargo, à época, foi denominado equivocadamente de “Professor de Alunos “Portadores” de Necessidades Especiais – 20 horas”. O equívoco se dá porque, desde 2005, com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, da qual o Brasil é signatário, o termo “portador” já era considerado inadequado. O país assinou o documento em 30 de março de 2007 e, em 2008, homologou a PNEEPEI (Brasil, 2008).

Orientados por esses documentos, no mundo e no Brasil, desde então, o termo “portador” entrou em desuso, visto que a deficiência não é uma escolha pessoal para alguém portar e/ou deixar de portar quando bem quiser. Por essa razão, a expressão adotada, em consonância com os pressupostos do modelo social da deficiência, é “Pessoa com Deficiência”.

Esse cargo, atualmente, é denominado Professor da Educação Especial – 20 horas. Assim, os professores em questão atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em cinco escolas da zona urbana, e alguns são cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da APAE de Matões (MA).

Com base no art. 22 da Lei nº 563, de 30 de julho de 2013, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público e demais Profissionais de Apoio à Educação do Município de Matões (MA), no inciso V e em seu parágrafo segundo, assegura-se aos professores e aos profissionais de apoio que trabalham diretamente com alunos público da Educação Especial a gratificação correspondente a 20% do vencimento-base, nos seguintes termos:

V – Gratificação para os servidores em exercício exclusivamente com alunos **portadores** (*sic.*) de necessidades especiais correspondentes a 20% (vinte por cento) do vencimento base;

[...]

§2º. Gratificação de que trata o inciso V, será concedida por regulamento próprio, que leve em conta a especificidade da Educação Especial e as peculiaridades de cada caso.

[...] (Matões-MA, 2013, p.14-15).

Conforme mencionado, em 2013, foi assegurada, no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público e demais Profissionais de Apoio à Educação do Município de Matões (MA), a gratificação aos profissionais que atuam diretamente com os alunos PEE, correspondente a 20% do vencimento-base. No Censo Escolar do Inep/MEC, desde 2008, encontram-se registros de matrículas de alunos PEE nas escolas regulares municipais, tanto da zona urbana quanto da zona rural, embora esse percentual ainda seja pequeno em relação ao

conjunto de matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como de suas modalidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA).

Há de se considerar esses fatos como indícios do início da implementação da PNEEPEI em sua interface com a Educação do Campo, ainda que de forma tímida, desarticulada e sem uma estrutura organizacional institucional no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Matões (SEMED), como a existência de uma Coordenação Municipal de Educação Especial e de uma Coordenação de Educação do Campo, contrariando determinações legais. Com efeito, o parágrafo único do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem **constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros** que viabilizem e dêem (*sic.*) sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, grifo nosso).

Esse dispositivo sinaliza para a institucionalização da responsabilização dos sistemas municipais de ensino pela Educação Especial enquanto modalidade de ensino, ou seja, constitui-se em um respaldo legal para a efetivação da municipalização da Educação Especial, demandando a institucionalização, no organograma das SEMEDs, de um setor responsável pela Coordenação da Educação Especial, o qual deve ser dotado de recursos humanos, materiais e financeiros para o cumprimento de suas atribuições. Contudo, ressalta-se que:

[...] deve-se levar em conta o aumento das responsabilidades dos municípios em face do protagonismo, resultado da municipalização do ensino, mas também a falta de estrutura da maioria deles. Além das matrículas, os municípios se responsabilizam também pelo gerenciamento da estrutura referente à Educação Especial, confrontando, repentinamente, os sistemas de ensino com novos “problemas”, novos desafios, novas demandas em frente à necessidade de reorganizações e redefinições (Melo, 2016, p. 87).

Nesse aspecto, o Secretário Municipal de Educação de Matões (MA), Prof. Akins, embora reconheça a importância desses setores, tem ciência de que o organograma da SEMED não contempla as coordenações de Educação Especial e de Educação do Campo. Com base nisso, ele informou que, nos últimos anos, foram designadas duas professoras, ainda que de forma extraoficial, visto que a designação para o exercício dessas funções não se deu por meio da publicação, no Diário Oficial, de portaria e/ou decreto, mas apenas por convite do Secretário de Educação. Assim, essas professoras passaram a responder uma pela Coordenação da

Educação Especial e a outra pela Coordenação da Educação do Campo.

No entanto, tal iniciativa não logrou êxito, uma vez que não lhes foram oferecidas as devidas condições de trabalho, pois, como esses dois setores não existem na estrutura da SEMED de Matões (MA), as referidas professoras não contavam com recursos humanos, materiais e financeiros para desempenhar suas funções. Os dizeres do Secretário de Educação trazem à tona toda essa situação:

[...] eu reconheço a importância desses setores, mas, [...] no organograma da SEMED, não tem essas coordenações [Educação Especial e Educação do Campo]. Eu designei uma advogada para atuar como coordenadora e ficar responsável pela Educação Especial, e uma professora para cuidar da Educação do Campo [...] não foram nomeadas via portaria, [...] foram nomeadas só da boa vontade do secretário [...] porque nós sabemos que tem na lei, nas resoluções do MEC, nós temos conhecimento disso [...]. Estamos elaborando um novo organograma da SEMED para apresentar ao prefeito para que seja encaminhado para aprovação pela Câmara de Vereadores, que reestruturará a SEMED e aí será oficializado não só esses dois setores da Educação Especial e o da Educação do Campo, mas também outros setores ainda não contemplados [...] (Prof. Akins /Secretário Municipal de Educação de Matões (MA), entrevista realizada em 20 dez. 2024, grifo nosso).

As afirmações do Prof. Akins acerca da não institucionalização das Coordenações de Educação Especial e de Educação do Campo, no organograma da SEMED, ganham ressonância no trabalho de Almeida, Rocha e Silva (2012, p. 171), que refletem sobre a realidade educacional do Estado do Espírito Santo, afirmando que “[...] a grande maioria dos municípios não possui setor de Educação Especial ou responsável pelas ações desse setor”. Essa realidade não difere da encontrada na maioria dos 217 municípios do estado do Maranhão, incluindo o município de Matões (MA).

Por outro lado, sem desmerecer a competência e a formação acadêmica em Direito (Bacharelado) da profissional indicada, de forma extraoficial, pelo Secretário de Educação para coordenar a Política de Educação Especial no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), ressalta-se que a designação de uma profissional com o perfil técnico adequado para o exercício desse cargo demandaria a nomeação de uma professora efetiva da rede de ensino, com, no mínimo, especialização e experiência profissional na área. Tal profissional, por ser conhecedora da realidade educacional de Matões (MA) e das especificidades dos estudantes, público dessa modalidade de ensino, teria melhores condições de desempenho no cumprimento das atribuições inerentes ao setor da Coordenação Municipal da Educação Especial da SEMED, junto às escolas, às SRM, aos estudantes PEE, às famílias e aos profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão escolar.

Importa sublinhar que a ausência do setor/departamento/coordenação de Educação Especial e da Educação do Campo e/ou o seu esvaziamento na estrutura administrativa das secretarias municipais de educação acende o alerta e revela a gravidade da omissão do poder público, bem como descortina o descaso com a escolarização dos estudantes PEE e dos estudantes camponeses, pois esses setores têm como atribuições formular, coordenar e implementar a(s) política(s) públicas no âmbito das redes municipais de ensino, nas áreas da Educação Especial na perspectiva inclusiva e da Educação do Campo, respectivamente.

Além disso, não basta ao poder público nomear apenas um profissional para assumir o cargo de coordenador; é preciso dotar essas coordenações de profissionais qualificados na área, fornecendo recursos materiais e financeiros, garantindo, dessa forma, as condições de trabalho para que essa equipe possa assegurar o cumprimento das atribuições desses setores na área da Educação Especial e/ou da Educação do Campo, quando for o caso. Isso implica dizer que:

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. [...]. Esses textos não podem ser implementados. Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para ação - colocados “em” prática - em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 26).

Sob essa ótica e considerando o cenário situacional anteriormente apresentado pelo Secretário Municipal de Educação, Prof. Akins, surgiram outros questionamentos durante a entrevista, nos quais ele foi instado a se posicionar: a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Matões (MA) possui uma política específica para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e outra para a Educação do Campo? Em caso afirmativo, como se dá o processo de implementação e de operacionalização dessas políticas? A esse respeito, vejamos a fala do Secretário em pauta:

Não, **a SEMED não tem** [política própria de Educação Especial e de Educação do Campo]. Na verdade, é como se diz no popular, **fomos à “reboque”**, [...] o certo é, **as leis estavam aí, a política nacional de educação especial/inclusiva foi homologada em 2008**. Então, aí, **adotamos a nacional [PNEEPEI], mas não foi implementada ou operacionalizada logo assim também não**. Nossa rede não estava preparada, os pais tinham medo, as escolas precisavam ser reestruturadas. [...] Em 2010, aumentou um pouco as matrículas de alunos PEE, lembro que, em 2009, a SEMED firmou parceria com APAE de Matões, cedendo professores da Educação Especial para atender na APAE, no contraturno, os alunos da Educação Especial (EE) matriculados nas nossas escolas da zona urbana. Nas escolas do campo, ficou mesmo só com aulas nas salas regulares. [...] a EE aqui ainda está

engatinhando [...]. Ainda não tem muitos alunos. [...] Com relação à **política municipal de educação do campo, não temos, seguimos também a nacional, nós necessitamos organizar, mas, de fato, não tem nada, nada está documentado, nem oficial, nem sobre o campo.** [...] **Aquilo que a gente faz para a zona urbana serve para a zona rural [...]** (Prof. Akins /Secretário Municipal de Educação de Matões-MA, entrevista realizada em 20 dez. 2024, grifo nosso).

De acordo com a fala do Secretário de Educação, a SEMED de Matões (MA) não possui uma política específica para a Educação Especial nem uma política específica para a Educação do Campo, atuando, portanto, “a reboque”. Ou seja, o município não teve escolha: em Matões, foram adotadas ou aderidas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Nacional de Educação do Campo, embora ambas ainda não tenham sido implementadas nem operacionalizadas integralmente na rede municipal de ensino. Contudo, é importante evidenciar que:

[...] para que a **Educação do Campo se constitua, também, como uma educação inclusiva** é preciso **garantir que os alunos com deficiência e que vivem no campo tenham assegurado não somente o acesso físico a escola mas, principalmente, o acesso a toda a produção humana construída historicamente e que suas necessidades de aprendizagem sejam atendidas através de uma mediação docente de qualidade**, no uso de instrumentos técnicos e semióticos que possibilitem o acesso ao mundo simbólico da linguagem, da escrita, do cálculo, do desenho. Faz-se necessário problematizar tanto as condições subjetivas quanto as condições objetivas de realização do trabalho docente (Brito; Arrais; Mota, 2020, p. 141-142, grifo nosso).

Assim, em se tratando da escolarização dos camponeses na sua interface com a Educação Especial, o Secretário Municipal de Educação de Matões (MA) revelou que o processo de operacionalização está engatinhando nas escolas da zona urbana, enquanto nas escolas do campo o avanço ainda não começou, pois o que existe é apenas a matrícula garantida para os camponeses, com ou sem deficiência, e nada mais. Nas palavras dele: “[...] *nas escolas do campo, ficou mesmo só com aulas nas salas regulares [...]*”. Pelas palavras deste Secretário, depreende-se que o currículo, o calendário escolar e, enfim, toda a organização seguem a visão de uma educação urbanocêntrica, ou seja: “[...] *por enquanto é isso, a mesma coisa da cidade, a gente faz nas escolas do campo [...]*”. Entretanto, é preciso avançar na discussão levantada pelo Secretário de Educação ao apresentar os motivos pelos quais Matões (MA) ainda não possui uma política específica de Educação Especial e de Educação do Campo, sobretudo, em relação à lentidão e à letargia que marcam o processo de implementação e operacionalização dessas políticas educacionais na rede municipal de ensino, com vistas ao fortalecimento da

interface Educação Especial-Educação do Campo.

Nesse sentido, o Secretário de Educação de Matões (MA) foi novamente instado a se posicionar sobre questões como: Quais os tensionamentos marcam esse processo de operacionalização da PNEEPEI na sua interface com a Educação do Campo em Matões (MA)? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços? Sobre esses aspectos, ele argumentou o seguinte:

Tensionamentos existem e sempre existirão em qualquer área do campo educacional [...], como nós estamos começando esse processo agora de inclusão escolar, **há ainda muitas dúvidas** com relação à implementação e operacionalização daquilo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pede [...] E há o **conflito familiar**, porque temos [...] **muitas famílias que não aceitam a condição de seus filhos**. E há o **conflito** [...] **financeiro, administrativo**, que, quando a gente precisa, por exemplo, de **cuidadores** de alunos PEE [...], **implantar as salas de recursos que precisa construir as salas**, contratar professores do AEE, **aumentar a frota de transporte escolar para levar no contraturno os alunos do campo para receber o AEE que ainda não tem no campo**, aí há um **obstáculo financeiro** com relação a isso. Foi criado, na lei municipal, o cargo **de cuidadores da Educação Especial** [...]. **Conflitos atitudinais**, como **resistência de alguns professores das salas regulares que não aceitam trabalhar com alunos com deficiência**. Isso tudo acabam sendo nossos desafios, dificuldades, conflitos, e **as tensões às vezes aumentam, às vezes diminuem** [...] **os avanços são esses**. Nós **não tínhamos nada** [...], a prefeitura, por meio da SEMED, nos últimos dois anos, já vem **contratando cuidadores de alunos PEE, capacitando professores, realizando oficinas** [...]. **Já montamos e estão funcionando quatro Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da zona urbana e nelas são ofertadas o AEE**. [...] ainda não conseguimos, mas **temos a intenção de ampliar o número de salas de recursos para oferta do AEE e, inclusive, para o campo, que ainda não tem, implantar lá**. **No ano passado, montamos uma equipe multidisciplinar** para atender os alunos da Educação Especial composta de psicopedagogos, psicóloga, advogada, pedagogos, enfermeira, assistência social, professores do AEE (Prof. Akins /Secretário Municipal de Educação de Matões-MA, entrevista realizada em 20 dez. 2024, grifo nosso).

Entre os tensionamentos políticos, conflitos e práticas que favorecem ou dificultam o processo de implementação da PNEEPEI na sua interface com a Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), conforme evidenciado pelo Secretário de Educação, estão aqueles: a) relacionados ao que dispõe a própria PNEEPEI e ao que se pretende realizar na realidade local para sua implementação, o que tem gerado dúvidas e embates entre os agentes e gestores públicos, os técnicos da SEMED, os profissionais das escolas, os professores e as famílias dos alunos PEE; b) relacionados às questões financeiras/financiamento e de gestão da PNEEPEI no âmbito municipal. Para a operacionalização dessa política, são demandados investimentos na contratação de profissionais de apoio à inclusão escolar, de professores do

AEE, na formação de uma equipe de coordenação da Educação Especial e da Educação do Campo – com recursos humanos, financeiros e materiais –, na construção de novos espaços para implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, no aumento da frota de transporte escolar para levar, no contraturno, os alunos do campo para receber o AEE, que ainda não está disponível em nenhuma escola do campo; e tudo isso esbarra na escassez de recursos financeiros; c) relacionados ao distanciamento entre o disposto na leis e a realidade orçamentária da SEMED. Em Matões (MA), a prefeitura encaminhou projeto de lei para criação do cargo de cuidadores de alunos PEE como profissionais de apoio à inclusão escolar, mas, de acordo com o Secretário Municipal de Educação, “[...] *nesta lei limitou-se apenas criar o cargo/vaga, mas não definiu a fonte da dotação orçamentária para a SEMED poder contratar e/ou realizar concurso para custear as despesas com o pagamento dos salários destes novos profissionais*”. Entretanto, os profissionais de apoio à inclusão escolar são definidos na legislação educacional vigente como profissionais da educação e de suporte às atividades de ensino-aprendizagem; portanto, podem ser contratados com recursos do Fundeb; d) relacionados à falta de acessibilidade atitudinal, que gera diversos conflitos devido à resistência de alguns professores das salas regulares, os quais não aceitam trabalhar com alunos com deficiência, tanto no campo quanto na cidade.

Nessa direção, marcado por tensionamentos, o processo de operacionalização da PNEEPEI na sua interface com a Educação do Campo não alcançou o previsto na Meta 13 do Plano Municipal de Educação de Matões (MA), aprovado pela Lei Municipal nº 592, de 19 de junho de 2015, ao final de sua vigência.

A Meta 13 do PME preconizava que o Sistema Municipal de Ensino de Matões (MA) deveria “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede municipal de ensino” (Matões (MA), 2015). A estratégia 13.6 apontava que o município de Matões (MA) tinha de “*Implantar, progressivamente, as Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado na rede de ensino [...]*”. A referida estratégia vem sendo executada gradativamente, de modo que, em 2023, foram implantadas, em escolas da zona urbana, as 4 primeiras SRM: a) Unidade Escolar Padre Delfino; b) Unidade Escolar João Alves de Moraes; c) Unidade Escolar Profª. Fabiana Pereira da Silva e; d) Unidade Escolar Presidente Costa e Silva.

Como a política de Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo é espelhada na PNEEPEI, conforme assegurado no PME de Matões (MA), a efetivação da oferta do AEE se dá nas salas de SRM. No entanto, como as escolas municipais do campo de Matões

(MA) não têm SRM, demarcam-se tensionamentos políticos e práticas que dificultam a operacionalização efetiva e eficaz dessa política educacional. Ademais, “[...] não há modelos alternativos sendo implementados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, o que se agrava nas escolas do campo [...]” (Rabelo; Caiado, 2014, p. 65).

A esse respeito, conforme anunciado pelo Secretário Municipal de Educação, as escolas do campo não possuem SRM e não ofertam o AEE, prevalecendo a negação de direitos à educação aos camponeses PEE. Essa realidade também foi relatada pela Presidente da APAE de Matões (MA), evidenciando o processo de precarização da inclusão escolar dos camponeses PEE, ao afirmar que, em 2023, a APAE atendeu 170 alunos da Educação Especial, dos quais apenas dois eram provenientes de escolas do campo: “[...] eles estão incluídos na matrícula, mas sobre as necessidades educacionais especiais estão excluídos [...] lá não tem oferta do AEE, não tem sala de recursos multifuncionais [...]” (Fonte: Prof.^a Bambu Chinês/Presidente da APAE/Matões (MA), entrevista realizada em 20 dez. 2024).

Entre os tensionamentos existentes na operacionalização da PNEEPEI em Matões (MA), o Secretário de Educação afirmou que um dos principais se dá no campo financeiro, isto é, pela falta e/ou escassez de recursos para financiar as políticas públicas de inclusão. A Presidente da APAE afirma que “[...] está sendo negada aos alunos camponeses PEE uma Sala de Recursos Multifuncionais, um profissional de apoio e a oferta do AEE lá” (Fonte: Prof.^a Bambu Chinês/Presidente da APAE/Matões (MA), entrevista realizada em 20 dez. 2024), situação determinada, entre outros fatores, pela insuficiência de recursos previstos na dotação orçamentária da prefeitura e da SEMED para a política de Educação Especial.

Além disso, como forma de pressionar o poder público para dar celeridade ao processo de implantação do Núcleo Especializado de Atendimento aos alunos PEE, em Matões (MA) foi criada uma entidade da sociedade civil organizada: “Grupo de Mães Matoenses Atípicas Quem Ama Cuida e Se Cuida”, voltada para a luta e defesa dos direitos dos filhos(as) com TEA. O momento foi marcado por tensionamentos entre a prefeitura e esse grupo, que tem como bandeira a criação do Centro de Referência Municipal para Transtorno do Espectro Autista de Matões (MA) (CERM/TEA), previsto nas diretrizes orçamentárias para elaboração e execução da Lei Orçamentária do município de Matões (MA) para o exercício financeiro de 2023.

A Câmara de Vereadores aprovou e o prefeito sancionou a Lei nº 05, de 02 de agosto de 2022, que dispõe sobre a criação do Centro de Referência Municipal para Transtorno do Espectro Autista de Matões (MA) (CERM/TEA) no âmbito da rede de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS). A lei também regulamenta o oferecimento, na rede pública de saúde do município, de exames e avaliações para diagnóstico precoce, de tratamento para pacientes com

TEA e de apoio aos seus familiares.

O referido CERM/TEA foi inaugurado no dia 14 de novembro de 2023, passando a integrar a rede de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e a oferecer suporte especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A equipe multidisciplinar é composta por neuropediatra, psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e psicopedagoga, entre outros. O espaço conta com uma sala de integração sensorial. Assim, nos termos dos 1º, 2º e 3º da Lei nº 05/2022, ficou estabelecido que:

Art. 1º Fica criado o Centro de Referência Municipal para Transtorno do Espectro Autista de Matões-MA (CERM/TEA) e, o município de Matões, por meio da Secretaria Municipal de Saúde, fica responsável por garantir a todas as crianças de 0 (ZERO) a 6 (SEIS) anos de idade o acesso gratuito aos exames e avaliações para diagnóstico precoce do autismo, na rede pública de saúde do município, através do trabalho de profissionais multidisciplinares.

[...].

Art. 2º As avaliações e os exames descritos no artigo anterior deverão ocorrer de forma continuada e periódica, de modo a garantir maior eficácia no diagnóstico dos eventuais pacientes.

Art. 3º Tão logo sejam detectados sintomas que possam caracterizar os Transtornos do Espectro Autista, a Secretaria Municipal de Saúde deverá disponibilizar para o paciente, na rede pública de saúde, o acesso imediato e irrestrito a tratamento multidisciplinar, de modo a garantir que a criança possa se desenvolver de maneira plena, com saúde e qualidade de vida.

O CERM/TEA está em pleno funcionamento. Apesar desse centro ter sido criado para atender às demandas das crianças e demais pessoas com TEA, também atende à demanda dos alunos da Educação Especial que apresentam algum tipo de deficiência ou transtornos, assim como à demanda geral da sociedade, visto que o Centro conta com uma equipe multidisciplinar nas áreas da saúde e da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Face a isso, para atender ao objetivo da PNEEPEI no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), o Secretário de Educação, Prof. Akins, destacou as principais ações que a SEMED tem feito para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TEA e AH/SD nas escolas do campo, a saber: a) é assegurada a matrícula dos alunos camponeses PEE nas escolas municipais; b) a SEMED disponibiliza um profissional de apoio à inclusão escolar, denominado em Matões (MA) de Cuidador de Alunos PEE; c) realiza encontros de formação ao longo do ano letivo para os professores das salas regulares e gestores escolares do campo, “[...] pois as ações de inclusão escolar estão voltadas para as escolas da zona urbana, pois tudo ainda é muito novo, depois que a SEMED estruturar os serviços de inclusão escolar na zona urbana e aí sim, vamos focar nas escolas do campo” (Prof. Akins/Secretário Municipal de Educação de Matões (MA), entrevista realizada em 20 dez. 2024).

A fim de orientar o sistema municipal de ensino de Matões (MA) na garantia do acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de escolaridade, conforme explicou o Secretário de Educação, a SEMED tem realizado reuniões e encontros formativos, disponibilizado cuidadores para acompanhar e dar suporte aos alunos PEE nas escolas da zona urbana. Em 2023, foram implantadas as primeiras quatro SRM. Além disso, a transversalidade da modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), é uma realidade nas escolas municipais, sendo que, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a Educação Especial e o AEE já estão institucionalizados. Nesse sentido, a SEMED tem fortalecido o trabalho intersetorial por meio do Programa Busca Ativa Escolar, em que todos são mobilizados e agem para que nenhum aluno PEE fique fora da escola.

Quanto à participação da família dos alunos PEE e da comunidade escolar camponesa no processo de escolarização na perspectiva inclusiva desses estudantes, ainda se trata de um desafio a ser superado. Nas palavras do Secretário: *“já avançamos muito, mas ainda precisamos melhorar essa parceria, pois consideramos extremamente importante a participação da família e comunidade na vida escolar”*.

5.2.1 Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas de Matões (MA)

Para analisar o perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas de Matões (MA), é necessário conhecer o número de escolas do campo, o total de matrículas e o número de matrículas de alunos camponeses PEE. O município de Matões (MA) tem intensificado o processo de nucleação/desativação/fechamento de escolas em território camponês, conforme indicam os dados do Censo Escolar do INEP/MEC de 2008, 2013, 2018 e 2023 (Tabela 5).

Tabela 5 - Número total de escolas no município de Matões (MA) e o número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de escolas	65	62	61	62
Total de escolas do campo	52	51	45	44

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

Constata-se, com base nos dados da Tabelas 5, que, em Matões (MA), foram fechadas, de 2008 a 2023, exatamente 11 escolas municipais, sendo três escolas da zona urbana e oito escolas do campo, de modo que, em 2023, apenas 44 estavam ativas.

Parafraseando Anjos (2021), a problematização dos dados sobre as escolas do campo e

o conjunto de matrículas de estudantes camponeses em comparação com as matrículas de estudantes camponeses PEE permitiu compreender e descortinar os tensionamentos entre o Estado e a sociedade civil, notadamente a população camponesa. Por um lado, evidencia-se o embate entre as forças do Estado e da sociedade no campo dos direitos conquistados; por outro, o fechamento de escolas nos territórios camponeses precariza o acesso e intensifica a negação do direito à educação. Assim, o Estado, com uma mão, assegura o direito à educação e, com a outra, subtrai esse direito, promovendo o fechamento de escolas do/no campo. Como resultado, houve diminuição no número de matrículas de alunos camponeses PEE, conforme mostram os dados da Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no campo – município de Matões (MA) (2008, 2013, 2018 e 2023)

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de matrículas	6.080	5.741	5.276	3.542
Total de matrículas PEE	125	99	62	45

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

É visível que o número de matrículas de alunos camponeses PEE, no conjunto de matrículas das escolas do campo, é pequeno, situação que se agravou entre 2008 e 2023, decrescendo de 125 alunos, em 2008, para 45 alunos PEE regularmente matriculados em uma escola do campo da rede municipal de ensino de Matões (MA), em 2023. Sobre essa problemática, é válido ressaltar que:

Se em um primeiro momento, o indivíduo com deficiência não possuía o direito à educação, hoje, nos vemos diante de uma realidade em que esse direito se dá no âmbito do ensino comum, direito balizado juridicamente, que ampara políticas educacionais direcionadas à pessoa com deficiência e a outros sujeitos. Portanto, a perspectiva de educação inclusiva trabalha na conjuntura de equidade e garantia de condições para que o processo educativo ocorra com qualidade e, no caso das pessoas com deficiência, tem como um dos principais documentos orientadores a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) [...] (Dias; Lacerda, 2024, p. 185-186).

Sob essa ótica, a prefeitura, por meio da SEMED de Matões (MA), necessita aprimorar suas políticas de inclusão escolar para garantir o direito à educação a todos os estudantes camponeses PEE. Com base nos dados da Tabela 12, observa-se que todos os 45 alunos camponeses PEE estão regularmente matriculados em classes comuns, porém não participam, no contraturno, do AEE, uma vez que as escolas do campo não dispõem de SRM nem ofertam

o Atendimento Educacional Especializado.

Ainda, tendo em vista os dados do Censo Escolar do INEP/MEC e da SEMED, constatou-se que o perfil dos estudantes PEE, no conjunto das matrículas da Rede Municipal de Ensino de Matões, é formado, em sua maioria, por alunos com Deficiência Intelectual (151); em segundo lugar, aparecem os alunos com Deficiência Física (80) e, em terceiro, os alunos com TEA (57). Quando consideradas apenas as matrículas de estudantes camponeses PEE (45) nas escolas do campo de Matões (MA), predominam 20 alunos com Deficiência Intelectual (DI), 15 alunos com TEA e o restante apresenta outros tipos de deficiência (10). Esse perfil dos estudantes camponeses PEE de Matões (MA) é semelhante ao observado nos estudos de Nozu (2017) e Ribeiro (2020), os quais confirmam a predominância de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual nas escolas do campo, *locus* de suas pesquisas.

5.2.2 Caracterização e condições das escolas do campo municipais de Matões (MA) para o atendimento de estudantes PEE

Nessa categoria, são discutidas as condições de atendimento das escolas do campo aos estudantes PEE da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), com ênfase nas questões relacionadas à caracterização das escolas *lôcus* da pesquisa; à acessibilidade; ao processo de institucionalização do AEE nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas camponesas; à organização e funcionamento das SRM nas escolas do campo para a oferta do AEE; aos profissionais de apoio e suporte pedagógico especializado aos estudantes PEE; à formação dos professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar; e à efetivação, seja conjuntural ou plena, do direito à educação desses estudantes.

A esse respeito, ressalta-se que, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e dos envolvidos na produção de dados qualitativos, os nomes das escolas e dos participantes foram alterados e identificados por epítetos fictícios, conforme já mencionado anteriormente. Assim, as duas escolas municipais situadas no território camponês de Matões (MA) passam a ser chamadas Escola Raízes da Terra e Escola Rochedo.

A Escola Raízes da Terra integra a Rede Municipal de Ensino de Matões (MA) e está localizada em um dos maiores povoados de Matões, distando 60 km da sede do município. Foi inaugurada em março de 1985, oferecendo, inicialmente, turmas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, com um total de 92 alunos. Em 2002, passou a ofertar também turmas da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. A partir de 2011, iniciou o Ensino Fundamental – anos finais – no turno noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, devido aos altos índices de evasão, atualmente atende apenas alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

regular, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

Na atualidade, a escola oferece o Ensino Fundamental regular, com duração de 9 anos, nas modalidades de Educação do Campo e Educação Especial, tendo como objetivo a formação do cidadão, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender e do fortalecimento dos vínculos da família com o convívio social. De acordo com o PPP da escola, além de promover a formação integral dos estudantes camponeses na perspectiva da Educação Inclusiva, busca favorecer reflexões e o acesso a informações que possibilitem a compreensão do significado e da importância da qualidade na educação democrática do ensino público (PPP da escola, 2019).

A Escola Raízes da Terra, em 2023, atendeu 158 alunos camponeses nos turnos matutino e vespertino, sendo: 40 alunos do 6º ano; 40 alunos do 7º ano; 40 alunos do 8º ano e 38 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Desse universo, dez alunos camponeses são PEE, dos quais 3 não possuem laudos. Os alunos com laudos apresentam: a) Deficiência Intelectual (2); b) Deficiência Intelectual associada à Síndrome de Down (1); c) Deficiência Intelectual associada ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (1); d) Transtorno do Espectro Autista (2) e; e) baixa visão (1). Os alunos não laudados apresentam suspeitas de Deficiência Intelectual (2) e de Transtorno do Espectro Autista (1). Todavia, esses dez alunos camponeses PEE não recebem suporte por meio do AEE, pois, nessa escola e nas demais unidades escolares do campo de Matões (MA), não existem SRM e, portanto, não é ofertado o AEE. A esse respeito, vejamos a fala da Gestora Geral da Escola Raízes da Terra:

Aqui na nossa escola, **em 2023, tínhamos 158 estudantes camponeses matriculados do 6º ao 9º ano**, daqui mesmo do povoado e de povoados vizinhos, porque **essa é uma escola polo, nucleada** e recebe alunos de outros povoados [...]. O problema é aqui [...] **não tem sala de recursos multifuncionais e nem espaço para botar para funcionar, não temos. E aí, esses alunos não recebem o AEE** e os pais deles não têm condições de levar para receber o AEE na cidade e aí ficam assim mesmo. **E pior que os que têm suspeitas, não têm laudo ou diagnóstico, fica por isso mesmo, os pais alegam que não têm como levar para fazer exames para saber, é uma pena, e os professores e a gente faz o que pode, mas é só isso mesmo.** [...] Assim que a gente recebe esses alunos, primeiro passo é procurar os pais, conversar [...] e orientar, porque, muitas vezes, para alguns pais, eles não conseguem, isso é normal, o menino é preguiçoso [...] (Gestora Família, entrevista realizada em 22 jan. 2025, grifo nosso).

A fala da Gestora Família sobre os alunos PEE – com e sem laudos – corrobora o fato de que o uso do laudo faz parte da cultura escolar, funcionando como um balizador de práticas pedagógicas. É comum ouvirmos discursos como: “para esses que não são laudados fica complicado realizar uma prática [...]” (Pletsch; Paiva, 2018, p. 1046). Por outro lado, a fala da

Gestora entrevistada também revela aspectos que reforçam a negação do direito à educação e que contribuem para a precarização do processo de inclusão escolar dos estudantes camponeses PEE no município de Matões (MA), ao afirmar que, na referida escola e nas demais do campo da Rede Municipal de Ensino, não há SRM implantadas e em funcionamento e, conseqüentemente, não é ofertado o AEE a esses estudantes.

A fala da Gestora da Escola Raízes da Terra também traz à tona a subnotificação dos alunos PEE no Censo Escolar, uma vez que os três alunos sem laudo não foram informados no Censo, aumentando, assim, o grupo dos invisibilizados, subnotificados e daqueles que vivem permanentemente em “avaliação”: “[...] eles estão nessa situação desde de 2019 e aí veio a pandemia e continuam até hoje aguardando essa avaliação pedagógica e clínica [...]” (Gestora Família, entrevista realizada em 22 jan. 2025, grifo nosso).

Essa situação se agrava ainda mais pelo fato de que, na realidade das escolas do campo, não existe uma equipe multiprofissional nem um centro especializado em AEE; além disso, o Sistema Municipal de Saúde de Matões (MA), à época da pesquisa, não contava com médico neuropediatra em seu quadro de profissionais, e, até hoje, a Rede Municipal de Ensino de Matões (MA) não dispõe de uma equipe multiprofissional para dar suporte aos estudantes camponeses PEE.

Em consonância com a fala da Gestora, ressalta-se que os pais/mães/responsáveis por esses alunos não dispõem de condições financeiras para conduzi-los a centros médicos especializados, situados em localidades mais próximas de Matões (MA), como as capitais Teresina (PI) e São Luís (MA), tampouco para arcar com os custos de consultas, avaliações e exames realizados por médicos especialistas – a exemplo de neuropediatras – e por profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, neuropsicopedagogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, necessários à identificação diagnóstica de eventual deficiência ou do TEA. Ademais, não têm condições sequer de levá-los à sede do município de Matões (MA) para serem atendidos por professores especialistas em AEE ou por neuropsicopedagogos e psicopedagogos que atuam nas SRM implantadas nas escolas da zona urbana, para que seus filhos recebam o parecer pedagógico que os identifique ou não como alunos com necessidades educacionais especiais.

Outrossim, é importante ressaltar que o laudo médico ou diagnóstico clínico não é condição obrigatória para a matrícula de alunos PEE nas salas regulares e/ou nas SRM para o recebimento do AEE, sendo suficiente apenas um parecer pedagógico emitido pelo professor do AEE, respaldado pelo relato escrito do professor da sala regular. Nesse documento, são identificadas as necessidades educacionais especiais que o aluno encaminhado para avaliação

diagnóstica possa, eventualmente, apresentar. Esse parecer pedagógico é respaldado pela Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 4/2014, visto que o AEE “[...] caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico e que a exigência de diagnóstico clínico denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (Brasil, 2014).

Quanto às condições materiais de funcionamento (instalações e equipamentos) da Escola Raízes da Terra, essenciais para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira adequada, configuram-se como os principais entraves ao trabalho escolar. Assim, os problemas que precisam ser superados ou sanados na infraestrutura da escola são os seguintes: a) prédio da escola precisa ser demolido e reconstruído, pois a sua estrutura física é inadequada; b) salas de aula sem climatização, haja vista que são quentes e insalubres; c) instalação elétrica inadequada – pode ocorrer curto-circuito; d) escola sem acessibilidade; e) escola não dispõe de um pátio coberto ou um espaço externo/interno amplo para realizar atividades extraclasse com os alunos, famílias e comunidade. Em síntese, a Escola Raízes da Terra possui a seguinte infraestrutura física (ver Figuras 6 e 7): 04 salas de aula; 01 sala da diretoria, que funciona conjuntamente como secretaria e sala dos professores; 01 almoxarifado; 01 cozinha; 01 depósito para guardar os produtos da alimentação escolar; 03 banheiros para os alunos (masculino e feminino), sendo um adaptado para alunos com deficiência física (acessível), mas não atende as normas da ABNT - NBR 9050; 01 banheiro para funcionários e; 01 sala onde funciona, de forma improvisada, um espaço para leitura.

Figura 6 - Infraestrutura física da Escola Raízes da Terra de Matões (MA)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

Figura 7 - Falta de acessibilidade arquitetônica da Escola Raízes da Terra de Matões (MA)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

Diante do exposto, a Escola Raízes da Terra encontra-se no nível básico, posto que possui infraestrutura física precária e sem acessibilidade, conforme preconiza o Plano Municipal de Educação de Matões (MA): “[...] **Infraestrutura básica:** as escolas nesse nível possuem **água, sanitário, energia, esgoto e cozinha: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora [...]**” (Matões-MA, 2015, p. 18-19, grifo nosso).

É imperioso que o poder público municipal adote as providências necessárias para a resolução desses e de outros problemas relacionados à infraestrutura física da escola, na perspectiva da reconstrução e ampliação da unidade de acordo com os padrões definidos pelo MEC, visando garantir a segurança, o conforto e a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes camponeses, bem como a qualidade das ações desenvolvidas pelos profissionais docentes, administrativos e técnico-operacionais, assegurando-lhes boas condições de trabalho.

Apesar de o quadro de docentes da Escola Raízes da Terra ser composto por professores concursados (efetivos) e qualificados, com formação em nível de especialização e mestrado, todos são, contudo, submetidos a ministrar disciplinas (componentes curriculares) que não correspondem às suas áreas específicas, isto é, para as quais foram aprovados em concurso público. Por exemplo, a maioria é composta por pedagogas que ministram disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês e Educação Física; ainda há professores de Matemática, Ciências e Química lecionando disciplinas como Inglês, e professores de Geografia ministrando Língua Portuguesa, entre outros casos. Tal situação compromete sobremaneira a qualidade do aprendizado dos estudantes camponeses, bem como o desempenho profissional dos docentes.

Essa problemática agrava-se ainda mais pelo fato de esses professores não contarem com os serviços de um coordenador ou supervisor pedagógico para acompanhar e orientar, pedagogicamente, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho docente e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Tal realidade é vivenciada, partilhada e enfrentada cotidianamente em todas as escolas do campo do município de Matões (MA).

Ademais, ao passo que a maioria dos professores lotados na Escola Raízes da Terra reside nas cidades de Teresina (PI) e Caxias (MA), sem vínculo com a comunidade, é comum ocorrerem atrasos e até ausências na escola, o que implica na suspensão das aulas. Além disso, contribuem para essa situação os constantes problemas mecânicos nos ônibus terceirizados que transportam os estudantes camponeses de outros povoados para a Escola Raízes da Terra.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2023, a Escola Raízes da Terra apresenta Ideb de 3,6 no Ensino Fundamental – anos finais –, indicando a necessidade de elevar o nível de proficiência dos alunos do 6º ao 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática.

De volta ao quesito locomoção, a escola disponibiliza transporte escolar para os estudantes camponeses, garantindo o deslocamento de suas localidades até a escola, assim como o retorno às suas comunidades. Porém, quando o transporte (ônibus) deixa de cumprir a rota diária, uma parcela significativa de estudantes (44) fica sem aula, comprometendo seu desempenho escolar. Atualmente, uma das situações mais evidentes refere-se às constantes interrupções na prestação desse serviço, o que influencia diretamente o processo pedagógico e configura violação do direito desses estudantes de frequentar e participar das aulas ao longo dos 200 dias letivos.

A Gestora Escolar Família vem dialogando, frequentemente, com o proprietário da empresa responsável pelo ônibus e com a própria SEMED, na perspectiva de amenizar e solucionar essas constantes interrupções no serviço do transporte escolar. Isso ocorre porque o ônibus utilizado não é adequado para esse serviço, encontrando-se em péssimas condições e colocando em risco a vida dos estudantes camponeses, já que não atende aos padrões exigidos pelo Programa Caminho da Escola.

No que concerne à Escola Rochedo, ressalta-se que foi fundada em 1980. Trata-se de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), localizada a 40 km da sede do município. Em 2023, atendeu 147 alunos nos turnos matutino e vespertino, distribuídos da seguinte forma: 15 crianças em turmas de creche; 26 crianças em turmas de pré-escola; 49 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 57 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse universo, cinco alunos camponeses são PEE, sendo: dois apresentam TEA associado ao TDAH; um apresenta deficiência intelectual associada à Síndrome de Down; um

apresenta deficiência intelectual combinada com TDAH; e um não possui laudo, mas os professores e a equipe gestora suspeitam de que ele apresente baixa visão associada ao TDAH, conforme afirmado pela Gestora Geral da escola:

Em 2023, aqui, a escola diminuiu o número de matrículas, porque, depois de anos esperando a tão sonhada reforma da escola, pois **o prédio antigo não tinha mais condições de funcionar, corria o risco de desabar e, aí, a prefeitura resolveu construir esse novo prédio aqui no povoado para a nossa escola funcionar, moderno e com melhor estrutura física.** Por isso, **só tivemos 147 alunos estudando na escola** da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Ah, entre eles **tinha 5 alunos que tinham alguma deficiência**, mas só **4 tinham laudo**; eram **2 autistas e 2 com deficiência intelectual** e **um não tinha laudo**, só suspeita de baixa visão com TDAH (Gestora Empatia, entrevista realizada em 10 mar. 2025, grifo nosso).

Conforme relato da Gestora Empatia e observação não-participante realizada *in loco*, o antigo prédio da Escola Rochedo, que funcionou até 2022, era considerado uma escola básica em razão de sua infraestrutura, não oferecendo mais condições adequadas para continuar funcionando. Por outro lado, o novo prédio, recém-construído e inaugurado, é classificado quanto à infraestrutura como uma escola avançada (ver Figuras 8 e 9), pois dispõe de seis salas de aula climatizadas, biblioteca, diretoria, banheiros, refeitório, sala de informática, uma quadra poliesportiva coberta com arquibancada, além de bloco administrativo com almoxarifado, arquivo, diretoria, secretaria, sala de professores e sanitários para adultos, tanto masculinos quanto femininos.

O bloco de serviços conta com uma área de recepção e pré-lavagem de alimentos, uma área externa com depósito de lixo orgânico e reciclável, depósito, despensa, cozinha com bancadas para preparo de carnes, legumes e verduras, sucos, lanches e sobremesas, além de uma área de cocção e balcões destinados à passagem de alimentos prontos e à recepção de louças sujas.

O bloco pedagógico conta com uma biblioteca, sala de informática, seis salas de aula climatizadas e banheiros para os alunos, que são organizados de acordo com a faixa etária: banheiros para as crianças da Educação Infantil, para os alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – e para alunos com deficiência. Além disso, o pátio coberto é explorado pedagogicamente para a integração entre diversas atividades escolares e faixas etárias, sendo que, nesse espaço, também está localizado o refeitório. A quadra poliesportiva coberta possui vestiários masculino e feminino, além de sanitário para pessoas com deficiência.

A escola dispõe de internet banda larga, computadores, *notebook*, aparelho de TV, projetor de multimeios (*data show*), caixa de som com microfone, impressora multifuncional,

máquina xerocopiadora, entre outros equipamentos e instrumentos. Observe as imagens abaixo, que estabelecem um comparativo entre o antigo e o novo prédio, bem como evidenciam a estrutura descrita:

Figura 8 - Comparação da estrutura física do antigo prédio e do atual prédio da Escola Rochedo de Matões (MA)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

Figura 9 - Atual infraestrutura física da Escola Rochedo de Matões (MA)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

Apesar de a gestora escolar e as Figuras 9 e 10 evidenciarem a boa e moderna infraestrutura da Escola Rochedo, contendo “rampas de acesso” e “banheiros acessíveis”, adaptados para pessoas com deficiência física e visual, a prefeitura, por meio da empresa

responsável, não considerou, no processo de construção do novo prédio escolar, os princípios da acessibilidade arquitetônica, conforme determina a LBI e as normas da ABNT NBR 9050, como pode ser visualizado na Figura 10.

Figura 10 - Nova infraestrutura física da Escola Rochedo de Matões (MA) não atende as normas de acessibilidade arquitetônica definidas na LBI e na ABNT - NBR 9050



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

As inadequações e/ou o não atendimento da infraestrutura arquitetônica, tanto na Escola Rochedo quanto na Escola Raíz da Terra, localizadas em povoados do território camponês do município de Matões (MA), refletem o descumprimento dos princípios e normas de acessibilidade arquitetônica previstas na Lei Brasileira de Inclusão e normatizadas pela ABNT NBR 9050, que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, bem como de edificações, às condições de acessibilidade.

Dentre as inadequações e/ou não atendimento aos padrões de acessibilidade definidos pela LBI e pela ABNT- NBR 9050, destacam-se: corredores estreitos, ausência de piso antiderrapante e de sinalização tátil; portas das salas de aulas e de outros espaços da escola estreitas, o que impede a mobilidade e o acesso de estudantes/pessoas com deficiência física e com deficiência visual. Além disso, as rampas construídas não favorecem a acessibilidade, ao contrário, dificultam e favorecem o risco iminente de acidentes, pois não têm corrimão, etc., conforme visualizou-se nas Figuras 9 e 10.

Essa problemática espelha a situação constatada por Calado (2006), em sua dissertação intitulada “Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN”. A autora explica que, “[...] sendo a escola uma repartição pública, é necessário que todos os seus ambientes possam ser utilizados por todas as pessoas, PcDs ou

não, inclusive cozinha, despensa, depósito e similares” (Calado, 2006, 120).

Importa ressaltar que as duas escolas do campo de Matões (MA) *lôcus* desta pesquisa contam com um quadro de professores efetivos, professores contratados, gestoras escolares, manipuladoras de alimentos, zeladoras, vigias, auxiliares administrativos – que atuam também como secretários escolares –, entre outros profissionais. Contudo, não contam com profissionais de apoio à inclusão escolar, chamados de Cuidadores da Educação Especial, que deveriam ser disponibilizados pela prefeitura via SEMED. Esses profissionais atuam em outras escolas do campo e da cidade, conforme destacado pela Prof.^a Resiliente, quando denuncia que “[...] *falta os cuidadores para nos ajudar com os alunos PEE, porque, em outras escolas do campo, tem e na nossa não tem esses cuidadores, porque se o professor se volta para o aluno com deficiência, a turma fica solta*” (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Sob esse prisma, reitera-se que os cuidadores são profissionais de apoio escolar que acompanham e dão suporte aos estudantes camponeses PEE nas salas regulares, bem como auxiliam na higiene, na alimentação, na locomoção e nas atividades pedagógicas dos alunos PEE das escolas municipais de Matões (MA).

Quanto à acessibilidade física/arquitetônica, de acordo com as observações não participantes e as entrevistas realizadas, pode-se inferir que as duas escolas *lôcus* desta pesquisa, assim como as demais escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), não apresentam acessibilidade física/arquitetônica conforme definido na ABNT NBR 9050. Isso fica evidente quando se analisam as falas dos participantes das entrevistas:

[...] hoje, nossa escola tem uma boa estrutura física, conta com rampas de acesso, piso tátil, banheiros adaptados, corrimão, mas todos os espaços não são acessíveis, são estreitos os corredores e as portas das salas de aulas e de outros ambientes da escola. E, quando a gente pensa nas escolas municipais dos outros povoados de Matões (MA), que foram construídas há décadas e nunca foram reformadas para atender aos padrões da acessibilidade, é aí mesmo que não são acessíveis [...] (Fonte: Prof. Baruc, entrevista realizada em 09 nov. 2024).

A fala do Prof. Baruc, da Escola Rochedo, ganha ressonância no relato da Prof.^a Resiliente, da Escola Raízes da Terra, quando explica o seguinte: “*aqui na nossa escola não tem acessibilidade nenhuma, é uma escola antiga e, na verdade, precisa ser derrubada e reconstruída. Houve uma tentativa de construção de rampas aqui na escola, mas ficou muito pior, volta e meia alguém cai e se machuca. As salas de aulas e demais cômodos são estreitos*” (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024). Isso implica dizer que “[...] a inacessibilidade verificada nas escolas é preocupante e, considerando as escolas do campo [...]”

(Porto; Duboc; Ribeiro, 2021, p.118), converge, nesse aspecto, com a fala da Prof.^a Resiliente, ao fazer outros alertas:

[...] as rampas que foram construídas dentro da escola são inclinadas e não contam com corrimão e nem tapete antiderrapante. As rampas são potencializadoras de acidentes iminentes, nenhuma pessoa que faça uso de cadeira de rodas consegue entrar na nossa escola usando a rampa construída no portão de entrada e, inclusive, para alguém empurrar a cadeira com uma pessoa sentada nela, terá muita dificuldade, pois é muito íngreme (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Compete à prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realizar as reformas necessárias nas escolas, visando reduzir, em seus espaços físicos, ambientes ou mobílias, as situações que configuram a falta de acessibilidade, efetivando a instalação de corrimãos adequados nas rampas de acesso e favorecendo a mobilidade segura de todas as pessoas, principalmente das pessoas com deficiência física e visual ou com mobilidade reduzida no ambiente escolar. Desse modo, busca-se propiciar a todos o acesso aos locais necessários, sem barreiras ou obstáculos, a fim de que possam acessar e utilizar todos os espaços e mobílias da escola com o máximo de autonomia possível, mesmo que as pessoas apresentem comprometimentos acentuados (Ribeiro, 2011).

Em relação às dimensões atitudinal e comunicacional da acessibilidade, ainda se constituem como barreiras à inclusão escolar, posto que a comunicação pessoal e escrita no ambiente escolar ainda é marcada por entraves. Nas escolas do campo, existem alunos PEE que apresentam baixa visão, por exemplo, e que necessitam que, nas aulas, seja realizada a utilização de letras em tamanho ampliado, pois a acessibilidade comunicacional ocorre quando não existem obstáculos na comunicação interpessoal e escrita (Sassaki, 2010). Paralelo a isso, ainda predomina a barreira atitudinal, conforme apontado na fala da Gestora Empatia:

E quando o professor chega para pontuar, para falar alguma coisa, o próprio pai ou a mãe de um aluno, para que leve o filho para atendimento com um especialista para uma avaliação ou diagnóstico para confirmar ou refutar a suspeita de que apresenta ou não alguma deficiência ou TEA, a reação é imediata do tipo: “Você está chamando meu filho de doido?” Também tem o caso de colega professor que não aceita ministrar aulas em turmas com alunos PEE (Fonte: Gestora Empatia, entrevista realizada em 10 mar. 2025).

O relato da Gestora Empatia é endossado pelos demais participantes da pesquisa, quando explicitam que há casos de pais solicitarem à gestora da escola a mudança de seus filhos de turma ao saberem que na sala há aluno com algum tipo de deficiência, revelando o

preconceito que ainda impera na sociedade contra as pessoas com deficiência. Há, ainda, casos de professores de salas regulares que apresentam resistência em exercer a docência em turmas que possuem alunos PEE, que não desenvolvem práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão e que não buscam tornar o conteúdo acessível aos alunos PEE, como, por exemplo, explorar as possibilidades da comunicação aumentativa e alternativa (CAA).

Quanto à dimensão metodológica, pedagógica e curricular da acessibilidade, de acordo com os participantes da pesquisa, nas escolas *lócus* do estudo, alguns professores têm buscado compreender os diferentes processos cognitivos e estilos de aprendizagem dos alunos PEE, diversificando suas estratégias didático-metodológicas para facilitar o aprendizado desses estudantes camponeses, pois entendem que todos são capazes de aprender, cada um em seu próprio tempo, ritmo e estilo de aprendizagem.

Por outro lado, ainda existem professores que desenvolvem o trabalho docente sem considerar as necessidades educacionais especiais dos estudantes camponeses PEE. Nesse sentido, é importante destacar que a acessibilidade metodológica consiste na eliminação das barreiras presentes nos métodos e técnicas de ensino, o que exige a realização de adequações e flexibilizações curriculares (Sassaki, 2009).

A acessibilidade instrumental ainda é frágil na realidade das escolas do campo do município de Matões (MA), uma vez que são poucos os instrumentos, materiais didáticos e escolares utilizados no trabalho docente, no lazer, na recreação e na convivência social que sejam acessíveis aos estudantes camponeses PEE. Vale ressaltar que “[...] a Educação Inclusiva não se restringe a recursos e estratégias de ensino diferenciado, embora deles não possa abrir mão, porque nasce na práxis educativa” (Silva, 2014, p. 51).

Por fim, a dimensão programática da acessibilidade tem se configurado como uma realidade ainda distante nas escolas do campo, pois o que está instituído em leis, decretos, portarias, regimentos escolares, resoluções e no PPP da escola não tem se concretizado no cotidiano escolar nem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PEE. Como consequência, esses estudantes, por exemplo, não têm plena ciência nem consciência dos direitos que lhes são garantidos pelos documentos oficiais.

A institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas camponesas tem sua base legal na própria PNEEPEI e em outros documentos normativos da Educação Especial e da Educação do Campo. Embora pareça esdrúxulo e contraditório, as escolas do campo municipais de Matões (MA) não possuem SRM nem ofertam o AEE. No entanto, nos PPP dessas escolas (Escola Raízes da Terra e Escola Rochedo), o AEE está institucionalizado no âmbito da Educação Especial.

Todavia, essa institucionalização ocorre apenas no âmbito da formalidade, ou seja, é proclamada nos textos dos PPP dos estabelecimentos de ensino, elaborados em 2019, os quais já se encontram defasados. Nesses documentos, consta que as escolas ofertam, entre as modalidades de ensino, a Educação Especial e a Educação do Campo, atendendo alunos PEE, e anunciam a pretensão de, futuramente, realizar uma reforma completa das estruturas físicas para torná-las ambientes acessíveis, bem como a construção de uma SRM para a oferta do AEE. Para mais, também há expectativas de contar, em anos vindouros, com professores do AEE e com profissionais de apoio à inclusão escolar. No entanto, os documentos não fazem referência à formação continuada em serviço dos profissionais da escola na área da Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva. A esse respeito, é importante ressaltar que:

As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (Ropoli *et al.*, 2010, p.10).

O próprio Plano Municipal de Educação de Matões (MA) (PME 2015-2025), na Meta 13, estabeleceu a estratégia 13.9, que aponta para a institucionalização e a oferta do AEE nas escolas do campo:

Assegurar **a inclusão do atendimento ao aluno** com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) **no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares [...]** (Matões-MA, 2015).

Esse dispositivo do PME, apesar de reverberar o disposto no PNE (2014-2024) e na PNEEPEI, infelizmente, limita-se à institucionalização nos textos dos PPP, pois a oferta do AEE e a implantação futura de SRM ainda não se concretizaram no cotidiano escolar nem na vida dos estudantes camponeses PEE da Rede Municipal de Ensino de Matões (MA).

Destarte, na Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), as quatro SRM existentes foram instaladas em 2023, em escolas da zona urbana, e, até o momento, nenhuma escola do campo conta com SRM nem oferta o AEE – embora essa garantia esteja prevista no Plano Municipal de Educação de Matões (MA), como já mencionado.

Diante dessa realidade, o Secretário Municipal de Educação afirmou que a SEMED pretende, nos próximos anos, implantar SRM nas escolas do campo para a oferta do AEE aos estudantes camponeses PEE. Os professores e a mãe de uma aluna camponesa com TEA, participantes desta pesquisa, são taxativos ao afirmarem que:

Como não tem Sala de Recursos Multifuncionais na escola do campo em que trabalho, não há articulação entre SRM, o professor do AEE e nós professores das salas regulares de ensino; os alunos PEE ficam sem ser atendidos no AEE e fica por isso mesmo, e, nós, professores das salas comuns, ficamos de mãos atadas e, aí, o jeito é fazer por conta própria um curso de especialização na área da Educação Especial para amenizar essa situação (Fonte: Prof. Baruc, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

O serviço complementar à escolarização dos nossos alunos camponeses PEE, que realizamos nas salas regulares de ensino, não é ofertado e eles ficam sem esse serviço tão necessário; e nós ficamos sem saber o que fazer em sala de aula, pois também não contamos com as orientações que um profissional do AEE poderia nos dar num trabalho de articulação entre a SRM e as salas regulares. É um direito que só existe no papel (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Eu, além de mãe de uma aluna com TEA que estuda nessa escola, também sou professora desta escola e vivo duplamente esse dilema e os impactos consequentes da ausência de uma SRM e da não oferta do AEE nas escolas do campo para esses alunos PEE. A nossa escola foi, recentemente, reconstruída, modernizada e tem espaço para funcionar uma SRM, mas não foi contemplada. Eu, felizmente, posso levar minha filha para receber o AEE e as terapias com profissionais especializados em Caxias (MA), e as outras mães de alunos PEE que moram aqui no povoado e em outros povoados de Matões (MA) e que não têm condições financeiras para fazer isso e amargam as consequências da negação ao direito à educação dos seus filhos, porque eles têm direito não somente de ser matriculados na escola, mas de ter todas as condições necessárias para que permaneçam e dê continuidade aos seus estudos (Fonte: Acolhedora, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Essas falas potentes de dois professores do campo e da mãe de uma aluna camponesa de cinco anos com TEA sangram a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a PNEEPEI, a Lei Orgânica Municipal e o PME de Matões (MA). Elas ecoam vozes que denunciam aquilo que se cala ou se tenta calar: a negação do direito à educação dos camponeses PEE. Esse cenário encontra ressonância na escrita de diversos teóricos e pesquisadores que discutem a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Assim, pode-se inferir, em síntese, que “na ausência de políticas públicas para a **população do campo**, seja em **educação**, saúde, transporte, moradia e trabalho, **revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social**” (Caiado; Meletti, 2011, p. 102).

A realidade de negação do direito à educação está relacionada, também, ao acesso a profissionais de apoio ou suporte pedagógico especializado para os estudantes. De acordo com o Secretário de Educação, em todas as escolas da zona urbana e em algumas escolas do campo que possuem alunos PEE matriculados, a SEMED de Matões (MA) encaminha profissionais de apoio/suporte pedagógico especializado, denominados cuidadores. No contraturno, é ofertado

o AEE, serviço prestado por um professor especialista em AEE nas escolas da cidade, além da disponibilização de uma equipe multiprofissional para atender todas as escolas.

Paradoxalmente, os participantes desta pesquisa, professores, gestoras e responsáveis de alunos PEE, contestam essa afirmação, alegando que, na realidade das escolas do campo, essa equipe multiprofissional é inacessível e nunca compareceu às escolas para realizar acompanhamento ou atendimento aos alunos camponeses PEE, conforme contra-argumentam a Gestora Empática e a Prof.^a Resiliente:

Nós precisamos de ter um profissional ou equipe multiprofissional formada por psicólogo, neuropsicopedagogo, psicopedagogo, especialista em AEE, pedagogo, fonoaudiólogo, assistente social que realmente funcione, porque, nós, professores, não podemos laudar ninguém, e também existem necessidades específicas dos nossos camponeses PEE que precisam ser atendidas por esses profissionais desta equipe multiprofissional que foi instituída pela SEMED no ano passado, que estão atendendo as escolas da sede, mas que precisam descer o morro e vir às escolas do campo também. Comunicamos à gestão da escola as suspeitas ou aspectos observados nos alunos, para onde ela vai direcionar a esse grupo para profissionais para que eles realmente atentem para isso. Para fazer esse acompanhamento. Eu achei muito interessante essa iniciativa da secretaria de implantar essa equipe, mas é preciso fazer ela chegar nas escolas do campo (Fonte: Gestora Empatia, entrevista realizada em 10 mar. 2025).

Aqui, nessa escola, desde 2022 que não temos cuidadores dos alunos camponeses PEE; isso é muito ruim, porque, quando nós professores direcionamos nosso trabalho para os demais alunos, o aluno PEE fica disperso ou isolado. Por isso, eu digo que esse aluno está inserido, matriculado na turma, mas não está incluído, porque não participa das atividades em sala e da escola; e se nós professores direcionamos nosso trabalho para esse aluno PEE, os outros alunos que, são maioria, ficam na maior zorra e, assim, não tem condições. É preciso que os profissionais de apoio à escola ou à inclusão escolar saiam do discurso e da folha e ganhem o dia a dia da escola (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

A Gestora Empática é assertiva em sua contra-argumentação, e essa situação continua ocorrendo porque a SEMED desenvolve ou anuncia ações sem realizar a devida institucionalização no organograma, como é o caso da equipe multiprofissional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que ainda carece de criação formal por meio de portaria, decreto ou lei municipal. Há, ainda, a necessidade de investimentos mais significativos na formação de professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar.

A literatura aponta que, no Brasil, coexistem três modelos de professor para atuação na Educação Especial: a) o professor generalista; b) o professor especialista e; c) o professor do Atendimento Educacional Especializado. A respeito, deve-se evidenciar que:

O debate sobre a formação inicial ou continuada dos professores de Educação Especial ressalta os modelos de professor requeridos pela formação, como **os generalistas**, que partem da base docente com uma formação específica, **os especialistas**, que restringem a formação no campo específico, e **os professores do AEE**, que são formados para atuar com os recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares (Vaz; Garcia, 2015, p. 55, grifo nosso).

Em Matões (MA), a maioria dos profissionais da educação não possui formação na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Há falta de investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação para a operacionalização da política de formação de professores e demais profissionais, visando trabalhar o processo de escolarização e inclusão dos estudantes camponeses PEE, conforme assegurado no Plano Municipal de Educação. As formações em cursos de aperfeiçoamento e em especialização *lato sensu* na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que muitos professores e gestores escolares possuem, são fruto de iniciativas individuais e custeadas com recursos próprios desses profissionais.

Por outro lado, existem ações formativas pontuais, realizadas, nos últimos anos, pela SEMED, voltadas para a formação continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de todos os profissionais da educação, tanto do campo quanto da cidade (professores de salas regulares, gestores escolares, cuidadores, professores do AEE, técnicos da SEMED, entre outros). Esses encontros formativos ocorrem ao longo do ano letivo na sede do município, o que dificulta a participação de professores e demais profissionais das escolas do campo. Por isso, o ideal seria que a SEMED realizasse esses encontros diretamente nas escolas do campo, conforme sinalizam os participantes da pesquisa:

Sobre a oferta de formação voltada para nós, gestores e professores, sobre a Educação Especial, inclusão escolar, sobre como trabalhar com alunos que têm alguma deficiência, olha, eu vou lhe ser sincera, eu ainda não vi aqui na escola não, e olha que já trabalho aqui há 16 anos e ainda não tive a oportunidade de vivenciar este momento formativo aqui na escola não. A SEMED nunca realizou formação nas escolas do campo sobre essa pauta não. Isso acontece, sim, na sede, na zona urbana, mas para nós, que trabalhamos nas escolas do campo, é muito complicado para nos deslocarmos para cidade para receber formação. [...] eu ainda tenho esperança de vivenciar esse momento, ou seja, de alguém da Secretaria de Educação vir aqui para ministrar uma palestra, fazer uma formação para estar falando sobre isso (Fonte: Gestora Empatia, entrevista realizada em 10 mar. 2025).

[...] nos últimos, anos está tendo formação lá na zona urbana, na sede. Alguns meses atrás, né, teve um seminário em Matões sobre práticas e metodologias inclusivas para trabalhar com alunos PEE, que foi muito interessante sobre essa questão, né? E a gente tem visto, né, essa questão ainda muito, um caminhar muito lento, né? Apesar da clientela que tem aumentado a cada ano, né? Nós estamos recebendo os alunos, mas a escola não está preparada e não

tem as condições para atender as necessidades desses alunos. A gente faz o que pode. Eles estão matriculados, mas não estão inclusos. Faltam muitas ações voltadas especificamente para esse aluno ainda, né? E para nós falta formação e suporte. Formação até a SEMED faz, mas lá na cidade; a gente queria que fossem realizadas nas escolas do campo mesmo (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

E quando se fala de inclusão, eu vejo que esse novo tempo ele é desafiador para todos nós, né? Então, eu vejo a primeira necessidade é de formação. Precisamos de formação aqui nas escolas do campo, porque tudo acontece na cidade. Eu participei desse último curso de formação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva realizado pela SEMED, mas a maioria dos meus colegas não foram participar por causa que foi na cidade e isso dificulta muito. Agora, seria importante que fosse realizado no campo mesmo, para não sentirmos que estamos de mãos atadas, né? (Fonte: Prof. Baruc, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

A esse respeito, depreende-se que tanto os gestores quanto os professores das escolas do campo de Matões (MA) se ressentem da falta de formação continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como evidenciado nas falas dos participantes, quando apontam que “[...] a SEMED nunca realizou formação nas escolas do campo sobre essa pauta não [...]”, “[...] para nós, falta formação e suporte, formação até a SEMED faz, mas lá na cidade [...]”, “[...] precisamos de formação aqui nas escolas do campo [...] tudo acontece na cidade [...]”, “[...] estamos de mãos atadas [...]”. Esses posicionamentos dos participantes, que se dão em relação à necessidade de investimentos em formação continuada dos professores e demais profissionais das escolas do campo, com foco na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, representam um dos caminhos que precisam ser trilhados para a efetiva superação das barreiras à inclusão escolar dos estudantes camponeses PEE.

Em síntese, no esforço de avaliar a efetivação do direito à educação dos camponeses PEE na Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), destaca-se que os direitos desses estudantes efetivamente assegurados são os seguintes: o direito à matrícula, a um profissional de apoio e ao transporte escolar. Por conseguinte, outros direitos fundamentais, a exemplo da oferta do AEE na própria escola ou em outro estabelecimento de ensino localizado no território camponês, da acessibilidade em todas as suas dimensões, das condições de permanência e continuidade nos estudos, entre outros, continuam sendo negados, conforme revelam os relatos dos participantes da pesquisa:

Na verdade, a escola do campo só tem assegurado o direito da matrícula do aluno PEE e de ter um Cuidador da Educação Especial (Fonte: Prof. Baruc, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Só a matrícula, a um Cuidador e ao transporte escolar (Fonte: Acolhedora, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

O direito ter garantido a matrícula, independente de laudo médico (Fonte: Prof.^a Resiliente, entrevista realizada em 25 nov. 2024).

Pra ser sincera, só mesmo a matrícula e um Cuidador, porque os demais direitos têm não, são negados esses outros direitos (Fonte: Gestora Empatia, entrevista realizada em 10 mar. 2025).

Assim sendo, a concretização conjuntural do direito à educação dos camponeses PEE tem sido a perspectiva predominante na Rede Municipal de Ensino de Matões (MA), pois ainda há um longo caminho a percorrer para sua plena efetivação, considerando que o perfil desses estudantes requer:

[...] uma série de modificações na escola, na prática dos professores, dos demais profissionais da educação e, especialmente, para que se garanta a efetividade do direito à educação não somente no acesso e permanência, a formação do aluno com ou sem deficiência precisa ocorrer de forma qualificada, propiciando o acesso ao conhecimento, em que se eduque de forma politizada, que o mobilize também na luta pela superação das desigualdades sociais (Rabelo; Caiado, 2014, p. 67-68).

Essa realidade de negação de direitos dos camponeses PEE precisa ser superada. Para tanto, a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação de Matões (MA) devem operacionalizar a PNEEPEI em sua interface com a Educação do Campo, o que envolve a reforma e/ou reconstrução das escolas do campo para que atendam aos princípios de acessibilidade e às necessidades específicas dos estudantes PEE, a construção, o equipamento e o funcionamento de SRM, a oferta do AEE por profissionais de apoio escolar, além de investimentos na formação continuada de professores e demais profissionais das escolas do campo em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como o cumprimento dos objetivos e demais diretrizes definidos na PNEEPEI.

6 O PIAUÍ E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Piauí, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Educação do Campo estão oficialmente institucionalizadas no organograma da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI). Ambas as modalidades de ensino integram a Gerência de Inclusão Social e Diversidade da SEDUC-PI.

Entretanto, os marcos históricos da Educação Especial piauiense indicam que, assim como ocorreu no Brasil e no Maranhão, a situação no Piauí seguiu o mesmo padrão: a iniciativa da oferta e prestação de serviços aos estudantes PEE foi capitaneada e conduzida por entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, assistencialistas, filantrópicas e comunitárias, a exemplo da Associação dos Cegos do Piauí (ACEP), do Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos (CHARCE), da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Piauí (APAE-PI) e da Escola Especial Ana Cordeiro, por meio de classes ou escolas especiais. Em outras palavras, pode-se inferir que a Educação Especial no Piauí foi ofertada e guiada pelo paradigma da segregação, em que os alunos com deficiência estudavam separados em classes especiais, apartados do ensino regular, configurando um *apartheid* pedagógico (Rosado, 2010; 2016).

Rosado (2010; 2016) coloca em relevo que, no Piauí, naquela época, a educação de pessoas com deficiência estava concentrada na capital, Teresina. Assim, havia acesso limitado ao processo de diagnóstico e os atendimentos eram segmentados, isto é, voltados à educação de pessoas cegas, surdas ou com deficiência intelectual. Endossando esse entendimento, é importante enfatizar que, em relação ao tratamento dado à Educação Especial no Estado do Piauí:

[...] seguiu os desdobramentos orientados pelo governo federal. Inicialmente, através das classes e escolas especiais situadas nas unidades de ensino estaduais, com forte presença das instituições privado-assistenciais. A partir dos anos de 2003, via programas empreendidos pelo governo federal, promovem-se as modificações necessárias para se aproximar da perspectiva inclusiva (Souza, 2023, p. 115).

Diante do exposto, de forma breve, no Quadro 10, a seguir, é possível visualizar os principais marcos históricos da Educação Especial no Piauí, a partir da década de 1960, com forte concentração dos serviços prestados na zona urbana da capital Teresina e dos demais municípios piauienses (Souza, 2023; Rosado, 2010; 2016; Brito, 1996). Consequentemente, nota-se que os estudantes camponeses do Piauí tiveram seu direito à educação negado. Nos dias atuais, essa realidade vem sendo gradativamente transformada a partir da adesão do estado do

Piauí, em 2008, à PNEEPEI. Em 2015, o estado reafirmou esse compromisso com o paradigma da inclusão, conforme exigido pela LBI. Todavia, embora avanços existam, a exclusão escolar dos estudantes camponeses PEE ainda predomina.

Quadro 10 - Marcos históricos da Educação Especial no Piauí

(continua)

Ord.	Ano	Acontecimentos
1	1960	Início dos serviços da Educação Especial no Piauí com o atendimento de crianças com Deficiência Intelectual, Surdez e dificuldades de linguagem nas salas da Legião Brasileira de Assistência em Teresina-PI (LBA).
2	1967	Criação da Associação dos Cegos do Piauí (ACEP), uma instituição filantrópica de interesse social, criada em 21 de junho de 1967, com a finalidade de representar e contribuir para o desenvolvimento e inclusão das pessoas com deficiência visual (PcDV) na sociedade, oferecendo acompanhamento escolar, atendimento médico e atividades de lazer.
3	1968	Criação da Escola de Educação Especial Ana Cordeiro, em agosto de 1968, em substituição às salas da LBA.
4	1968	Fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em junho de 1968.
5	1970	O estado do Piauí inseriu, em 1970, a educação especial no sistema estadual de ensino, sendo responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura, o que, outrora, era uma demanda do Serviço Social do estado.
6		Criação da Assessoria de Educação de Excepcionais da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC). A Escola de Educação Especial Ana Cordeiro passou para a jurisdição da Secretaria Estadual da Educação.
7	1973	A equipe interdisciplinar da Escola de Educação Especial “Ana Cordeiro” estruturou o projeto de transformação da escola em Centro de Habilitação Ana Cordeiro (CHAC), tendo sua aprovação em 1974.
8		Criação do Centro para Habilitação e Reabilitação de Cegos (CHARCE), em 1973, como um bloco da ACEP.
9	até metade da década de 1980	Os serviços da Educação Especial eram todos concentrados e ofertados na capital Teresina-PI
10	1989	O Governo do Estado do Piauí criou, em 19/01/1989, o popularmente chamado de “Fábrica de Carteiras”, por causa do trabalho de fabricação e reforma de carteiras escolares das escolas públicas estaduais. O Centro de Profissionalização Integrado (CEPI) tinha como foco o desenvolvimento de habilidades para o trabalho de alunos com deficiência, matriculados nas escolas públicas regulares, com a finalidade de oferecer iniciação profissional às pessoas com necessidades especiais.
11	1992	O Departamento de Educação Especial (DESP) da SEDUC-PI, em 1992, firmou 14 convênios com 14 APAEs no interior do estado e reativou classes especiais em 35 municípios. - A Educação Especial no Piauí, no início da década de 1990, permanecia fortemente ligada às instituições especializadas (Rosado, 2010).

(continuação)

Ord.	Ano	Acontecimentos
12	1993	A SEDUC-PI elabora e encaminha, para o Ministério da Educação e Desporto, o Plano de Trabalho Anual (PTA) como requisito para o estado do Piauí receber Assistência financeira e técnica para Manutenção da Educação Especial (Rosado, 2010).
13	1998	Criação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). O objetivo do CAP persiste até os dias atuais: inclusão de pessoas com deficiências visuais nas escolas da rede regular de ensino. Isso evidencia a defesa nacional do paradigma da inclusão (Rosado, 2010)
14	1999	Sancionada Lei nº 5.101, de 23 de novembro de 1999, que dispõe sobre o sistema de ensino do Estado do Piauí e dá outras providências. - A Educação Especial é oficialmente institucionalizada como modalidade de ensino da educação escolar, incorporando-se ao Sistema de Ensino do Estado piauiense. Anterior ao ano de 1999, a educação de pessoas com deficiência consistia enquanto um sistema à parte da educação escolar regular da rede estadual piauiense. -Assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. - Paralelamente, as classes especiais predominavam no atendimento à demanda, pois, conforme o contexto socioeconômico e político do país, o estado do Piauí adequou-se às políticas de ajustes e reduziu suas intervenções no social e no campo educacional.
15	2007	O Centro de Profissionalização Integrado (CEPI) foi extinto e no prédio passou a funcionar o Centro de Recuperação de Móveis Escolares (CERME).
16	2010	19 escolas do Piauí foram as primeiras a receber os recursos do Programa Escola Acessível, voltado à implementação de adaptações arquitetônicas, como rampas, banheiros, vias de acesso, corrimãos e sinalização visual, tátil e sonora, bem como aquisição de cadeiras de rodas, tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.
17	2015	Sancionada a Lei nº 6733, de 17 de dezembro de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí (PEE-PI) e dá outras providências. Dentre suas 20 metas, a Meta 4 é destinada à Educação Especial, que pretendia universalizar, ou seja, garantir, a 100% da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em um sistema educacional inclusivo, com oferta de Salas de Recursos Multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em todos os níveis e modalidades de ensino. Meta essa que não foi cumprida.
18	2017	A SEDUC-PI publica as Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado (AEE).
19	2018	Implantação do Serviço de Escolarização Hospitalar e Domiciliar do Estado do Piauí (SEHDEPI).
20	2024	Lançamento, em 07/03/2024, do Programa de Educação Especial Inclusiva, orçado em 49 milhões, que será gerido, de forma conjunta, pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC) e pela Secretaria de Estado para Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID). Esse programa visa garantir o acesso igualitário de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência nas escolas. Dentre os eixos desse programa, destacam-se os eixos da expansão das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação de

(conclusão)

Ord.	Ano	Acontecimentos
20	2024	Profissionais e da melhoria de infraestrutura, como reforma e ampliação dos Centros de Atendimento Educacionais no Piauí. Entre as ações a serem desenvolvidas pelo Programa de Educação Especial Inclusiva do Piauí, estão: - Universalização de Salas de Recursos Multifuncionais; - Lotação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde houver necessidade; - Formação continuada; - Acompanhamento pedagógico; - Melhorias dos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE); - Construção de novos centros de AEE.
21	2025	Sancionada Lei nº 8613, de 19 de fevereiro de 2025, que entrou em vigor no dia 19 de maio de 2025, 90 dias após a sua publicação no Diário Oficial. Esta lei dispõe sobre o desenvolvimento de ações que visem à utilização de recursos de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de ensino do Piauí. Além disso, garante, em seu Art. 4º, a realização de avaliação multidisciplinar, que compreenderá avaliações pedagógicas, funcionais e clínicas para identificar as necessidades específicas de cada estudante, assegurando-lhes a oferta dos recursos adequados. O objetivo desta lei é promover o acesso, a aprendizagem, a participação e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais do Piauí.

Fonte: Dados organizados pelo autor (2025), com base nos estudos de Brito (1996); Rosado (201; 2016); Souza (2023), e levantamento de dados junto ao DOE-PI e a SEDUC-PI.

Esses marcos históricos apresentados no Quadro 10, a partir dos acontecimentos, da legislação e dos documentos oficiais que organizam o funcionamento da Educação Especial no território piauiense, sinalizam que, da década de 1960 até meados da década de 1980, a prestação dos serviços de Educação Especial no Piauí concentrava-se, predominantemente, na capital, Teresina. Exceção a esse cenário foi a APAE que, a partir da década de 1970, passou a criar outras unidades em diversos municípios piauienses, como Parnaíba, Picos, Oeiras, Campo Maior, Floriano, Pedro II, Luzilândia e Água Branca (Rosado, 2016; Brito, 1996). Por outro lado, na atualidade, “[...] o estado do Piauí apresenta avanços significativos do ponto de vista normativo. Além de estabelecer critérios para identificar os educandos público-alvo da educação especial [...]” (Souza, 2023, p.139).

De fato, há avanços que precisam ser reconhecidos na legislação vigente, bem como na elaboração e publicação de documentos normativos no estado do Piauí que asseguram direitos aos estudantes PEE. Porém, na prática, esses direitos, em sua maioria, não se materializam no cotidiano desses estudantes, especialmente na vida escolar dos camponeses, configurando-se como negação de direitos, uma vez que o estado e as prefeituras do Piauí, equivocadamente, “[...] deixam a cargo da escola, dos gestores escolares e do professor, a responsabilidade de efetivar, na prática, a inclusão” (Souza, 2023, p.140).

Isso se deve à falta de investimentos de recursos financeiros na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em sua interface com a Educação do Campo, com vistas à melhoria da infraestrutura física das escolas, à implantação e ao funcionamento de SRM nas escolas do campo para a oferta do AEE, à formação continuada de todos os profissionais da escola nas áreas da Educação Especial e da Educação do Campo, entre outros aspectos.

Essa realidade é facilmente perceptível ao se analisar a série histórica do número total de escolas existentes no estado do Piauí e do número de escolas do campo no território piauiense, no período de 2008 a 2023. A violação de direitos torna-se ainda mais evidente, conforme se observa na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 - Número Total de Escolas no Piauí e o número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de escolas	7.308	5.885	4.651	4.154
Total de escolas do campo	4.839	3.508	2.263	1.751

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

Com base na análise da série histórica de 2008 a 2023 (Tabela 7), verifica-se que, a cada cinco anos, a partir de 2008, o número de escolas do campo no Piauí vem decrescendo de forma sistemática, passando de 4.839 estabelecimentos de ensino, em 2008, para apenas 1.751 escolas do campo, em 2023, o que totaliza 3.088 escolas fechadas e/ou que deixaram de funcionar no território camponês piauiense.

Essa realidade é preocupante, pois viola o direito à educação dos camponeses piauienses. Uma situação análoga é denunciada por Santos (2024), em sua tese intitulada “Disputa de projetos no campo brasileiro: a política de fechamento de escolas no campo piauiense como parte da ofensiva burguesa para o avanço do capital (1996-2022)”, quando coloca em relevo que, no período compreendido entre 1996 e 2022, no estado do Piauí, foram fechadas 7.052 escolas do campo. Desse total, a mesorregião sudeste piauiense concentra o maior número de escolas desativadas, computando 2.097 escolas do campo que deixaram de funcionar nesse período. Entre os municípios piauienses que apresentam as maiores ocorrências de fechamento de escolas do campo, estão Simões (141), Paulistana (123), Jacobina do Piauí (89) e Picos (77), revelando o agravamento dessa problemática e, consequentemente, um caminho nada suave trilhado pela Educação do Campo no estado do Piauí.

Além de ser uma prática que precisa ser veementemente combatida e repudiada, o fechamento de escolas do campo no estado do Piauí é ilegal, configura-se como violação de

direitos e, por que não dizer, constitui infração aos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais que asseguram a educação como direito subjetivo de todos, inviolável, e como dever do Estado.

Nesses termos, a decisão das redes estadual e municipal de ensino do Piauí, de priorizarem o fechamento dessas escolas, segue na direção oposta ao disposto no Decreto Federal nº 7.352/2010 e na Lei Estadual nº 6.651/2015, que dispõem, respectivamente, sobre a instituição e o desenvolvimento da Política Nacional e da Política Estadual de Educação do Campo, com foco na manutenção, ampliação e criação de novas escolas e na qualificação da oferta da Educação Básica na modalidade Educação do Campo, voltada para a população camponesa. Ademais, tal decisão configura afronta à Lei Federal nº 12.960/2014 e à Portaria do MEC nº 391, de 10 de maio de 2016, que estabelecem orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Esses dois dispositivos legais exigem a prévia manifestação expressa do órgão normativo do respectivo sistema de ensino e da comunidade escolar, bem como a consideração da justificativa apresentada pela Secretaria de Educação e da análise do diagnóstico do impacto da ação.

Para além disso, essa situação se agrava ainda mais no cenário educacional piauiense, visto que os estudantes camponeses PEE acabam abandonando a escola por não terem condições de percorrer longas distâncias, desde a comunidade onde residem, para estudarem em outras localidades, uma vez que a escola de sua comunidade foi fechada e os alunos remanejados para outra unidade escolar (Santos, 2024). Essa situação contribui para a seguinte constatação:

[...] o estado do Piauí figura entre os que apresentam as maiores ocorrências em relação ao movimento de fechamento, paralisação e diminuição de escolas em atividade no campo brasileiro [...] as maiores taxas de fechamento, paralisação e diminuição de escolas em atividade no campo piauiense [...] pertencem às mesorregiões Sudeste Piauiense, Sudoeste Piauiense e Centro-Norte Piauiense. Reiteramos que, não por acaso, nas mesorregiões que apresentaram as maiores taxas do fenômeno estudado, estão concentradas as principais iniciativas ou atividades do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo piauiense, a saber: agronegócio, agromineração e agroenergia (Santos, 2024, p. 245).

Sob esse prisma e considerando o número de escolas que ainda estão em atividade, ou seja, funcionando nos territórios camponeses do estado do Piauí, é importante verificar as suas condições de atendimento, principalmente no tocante à acessibilidade para atender não só os

alunos PEE, mas também todo o alunado.

Quanto à infraestrutura física das escolas do campo do Piauí, no que se refere à acessibilidade dos espaços, os dados do Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2008; 2013; 2018; 2023) apontam para a precariedade da infraestrutura dessas escolas e para a necessidade de o estado e as prefeituras do Piauí ampliarem os investimentos no orçamento público destinados à melhoria dos espaços escolares, de modo que se tornem ambientes acessíveis. Observa-se que, em 2023, os banheiros acessíveis e as rampas foram os itens de acessibilidade mais construídos nas escolas do campo piauiense. Entretanto, a maioria dessas estruturas não atende às normas da ABNT no tocante à acessibilidade, configurando-se como elementos de acessibilidade arquitetônica irregulares.

Essa realidade precisa ser enfrentada e superada. De maneira geral, no ano de 2023, constatou-se que: a) em 70% das escolas, as instalações dos banheiros não estavam adaptadas para pessoas com deficiência; b) em 80% das escolas, as salas de aula não estavam adaptadas para pessoas com deficiência.

Isso posto, a seguir será apresentado e discutido o perfil dos estudantes camponeses PAPNEPEI no conjunto das matrículas do Piauí, com base nos microdados do Censo Escolar do INEP/MEC, no período de 2008 a 2023.

6.1 Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas do Piauí

O Estado do Piauí possui uma população de 3.271.199 habitantes, dos quais 304.221 apresentam algum tipo de deficiência e 3.650 têm TEA, correspondendo, respectivamente, a 9,3% e 1,2% da população piauiense. Em 2023, apenas 33.471 piauienses com algum tipo de deficiência estavam regularmente matriculados nas escolas, sendo 27.168 na zona urbana e 6.303 no campo. Na prática, esses dados revelam que 270.750 Pessoas com Deficiência permanecem excluídas do sistema escolar no Piauí.

As mulheres com deficiência superam o número de homens com deficiência no território piauiense, representando, respectivamente, 10,1% e 8,5%. Quando se considera a faixa etária, os piauienses com algum tipo de deficiência concentram-se, principalmente, nos grupos de 60 a 69 anos (19,5%) e 100 anos ou mais (81,6%).

Muito embora as mulheres brasileiras, piauienses e maranhenses com deficiência constituam a maioria em relação ao quantitativo de homens com deficiência:

[...] São pouquíssimos estudos que articulam aspectos da intersecção entre gênero e deficiência aos aspectos das políticas sociais, como saúde, educação, entre outras [...] o debate sobre as desigualdades vivenciadas pelas mulheres com deficiência passa pelos aspectos de ampliação das condições de conquista e acesso a direitos, a níveis democráticos justos e garantia de cidadania” (Lopes, 2018, p. 112).

Nesse ínterim, ressalta-se ser imperativo que o Brasil, o Piauí e o Maranhão assumam a responsabilidade de elaborar, de forma democrática e participativa, e efetivar políticas públicas de inclusão que possibilitem a criação de condições equitativas para meninos e meninas, mulheres e homens na educação, bem como em outros setores, de maneira transversal e intersetorial. Muito embora se reconheçam os avanços das mulheres na educação, percebe-se, de igual modo, que elas continuam, atualmente, acumulando desvantagens na sociedade.

Em outros termos, conforme alerta o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2018, também chamado de Relatório Conciso de Gênero da Unesco, não basta visualizar apenas a paridade das taxas de matrícula na educação, visto que a desigualdade de gênero é multifacetada, ou seja, assume distintas formas (Unesco, 2018). Entre essas desigualdades, destacam-se a deficiência e a cor/raça. Nesse cenário, sabe-se que as desigualdades de gênero enfrentadas por uma mulher com deficiência diferem significativamente daquelas vivenciadas por uma mulher sem deficiência. De modo sintomático, a experiência de desigualdades de uma mulher preta quilombola contrasta profundamente com a realidade vivida por uma mulher branca da cidade.

Nesse sentido, os dados do Censo do IBGE (2022) indicam o percentual de piauienses com algum tipo de deficiência por cor/raça: amarela (12,1%), indígena (11,9%), preta (11,2%), branca (9,7%) e parda (8,9%). No entanto, quando somados os percentuais das pessoas autodeclaradas pretas e pardas, o total chega a 20,1%.

Quanto ao perfil dos piauienses com algum tipo de deficiência, de acordo com o mesmo Censo (IBGE, 2022), predominam a deficiência visual e a deficiência física, representando, respectivamente, 5,3% e 3,3% da população. Esses dados evidenciam a necessidade de investimentos do estado do Piauí e dos municípios em acessibilidade, assim como em políticas de inclusão que atendam às necessidades específicas desses piauienses e daqueles que apresentam outros tipos de deficiência.

Apesar de o Censo populacional indicar a deficiência visual e a deficiência física como predominantes entre os piauienses com algum tipo de deficiência, os dados do Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2018; 2023; 2024) revelam um cenário diferente no contexto educacional: o perfil dominante dos estudantes PEE apresenta deficiência intelectual e

Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nessa perspectiva, preocupa a realidade dos piauienses com deficiência ao se comparar o nível de instrução e a taxa de analfabetismo entre pessoas com e sem deficiência, segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022). No Piauí, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência com 15 anos ou mais atingiu 38,78% em 2022, valor três vezes maior do que o observado na população de mesma faixa etária sem deficiência, que foi de 12,64%.

As desigualdades educacionais entre os piauienses com deficiência e os sem deficiência se refletem na escolarização. Segundo os dados do IBGE (2022), 75,77% dos piauienses com deficiência não possuem nenhuma instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto, percentual muito superior ao observado entre os piauienses sem deficiência, que apresentam o mesmo perfil em 45,12% dos casos. Especificamente, 8,42% das pessoas com deficiência possuem o Ensino Fundamental incompleto, contra 13,08% das pessoas sem deficiência; 11,26% possuem Ensino Médio ou Superior incompleto, contra 26,54% das pessoas sem deficiência; e 4,55% possuem Ensino Superior completo, contra 15,26% das pessoas sem deficiência.

No estado do Piauí, entre a população com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 1,5% são homens e 0,8% são mulheres. Quanto à cor/raça, os percentuais são: indígena (2,3%), branca (1,3%), parda (1,1%), preta (1%) e amarela (1%).

A partir da análise dos dados do IBGE (2022) sobre o perfil dos piauienses com deficiência por sexo, faixa etária, cor/raça e nível de instrução, constata-se que, entre 2008 e 2020, as ações intersetoriais na política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foram pontuais. Contudo, nos últimos anos, observa-se uma maior articulação entre políticas públicas de inclusão envolvendo os setores da educação, assistência social, saúde, trabalho, entre outros. Esse avanço tem sido impulsionado, principalmente, pelas Secretarias de Estado da Educação e pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como pelos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, recentemente criados e em funcionamento nesses estados.

A intersetorialidade na implementação das políticas de inclusão, como no caso da inclusão escolar dos estudantes camponeses, público da Educação Especial, constitui uma necessidade estratégica para a intervenção, considerando a natureza multidimensional e multicausal das realidades complexas que envolvem os estudantes camponeses PEE.

Nesse sentido e considerando o perfil complexo desses estudantes, o Piauí, por meio de seus órgãos e gestores públicos, incluindo secretarias, escolas, promotorias, defensorias públicas e demais entidades da sociedade civil organizada que atuam na perspectiva da inclusão

social e educacional, precisa compreender o estudante camponês PEE em toda a sua complexidade. Para tanto, é fundamental reconhecer a relevância do “[...] trabalho colaborativo entre profissionais de diversas áreas, como educação, assistência social e saúde, para trabalharem em conjunto com as famílias e alunos público-alvo da educação especial, de maneira a promover o desenvolvimento integral” (Souza, 2024, p.163). Isso se deve porque, conforme assevera Oliveira (2019), a efetivação de uma ação pública vincula-se, intrinsecamente, com a articulação de diferentes grupos e atores para fins de cumprimento das suas metas, agendas e interesses.

Nessa perspectiva, na Tabela 8, serão apresentados e discutidos os dados sobre as matrículas na Educação Básica de estudantes residentes no campo do estado do Piauí, referentes aos anos de 2008, 2013, 2018 e 2023.

Tabela 8 - Matrículas na Educação Básica de estudantes que vivem no Campo – Piauí (2008, 2013, 2018 e 2023)

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de matrículas	280.365	225.632	199.406	184.037
Total de matrículas PEE	1.290	2.814	4.053	6.303

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

Os dados da Tabela 8 revelam duas situações no cenário da Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo do Piauí, de forma semelhante ao que ocorreu na realidade maranhense:

- O número total de matrículas de estudantes camponeses apresentou uma queda acentuada: em 2008, havia 280.365 alunos, enquanto foram contabilizados, em 2023, apenas 184.037 alunos camponeses regularmente matriculados no Piauí, resultando em uma redução de 96.328 estudantes que deixaram de frequentar a escola.
- O total geral de matrículas de alunos camponeses do Piauí PEE mais do que quintuplicou, passando de 1.290 matrículas, em 2008, para o quantitativo de 6.303 matrículas PEE, em 2023, registrando um aumento absoluto de 5.013 novas matrículas PEE.

Ao analisar esses dados à luz da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Piauí (PEE-PI), aprovado pela Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015, percebe-se que essa meta não foi alcançada na realidade educacional piauiense, visto que estabelecia textualmente:

Garantir que 100% da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação tenha acesso à educação básica e ao **Atendimento Educacional Especializado**, preferencialmente na rede regular de ensino, em um sistema educacional inclusivo, com oferta de salas de

recursos multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em todos os níveis e modalidades de ensino (Piauí, 2015, p.5, **grifo nosso**).

Nesse sentido, de acordo com o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, elaborado e divulgado em 2024, pelo Inep, registra-se que, em 2023, no estado do Piauí (99,6%), quase todos os estudantes “[...] com idades entre 4 e 17 anos de idade, com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, estavam matriculadas em classes comuns [...]” (Brasil, 2024, p.111).

Quanto à realidade das escolas do campo no Piauí, a maioria dos alunos camponeses do PEE estava regularmente matriculada em classes comuns, enquanto os demais continuavam em classes especiais ou em escolas exclusivas em 2023.

A predominância considerável de matrículas de estudantes PEE em classes comuns das escolas regulares se deve à exigência legal para o cumprimento da Meta 4 do Plano Estadual de Educação do Piauí (PEE-PI) e dos Planos Municipais de Educação (PME), endossada pela determinação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Brasil, 2015), que assegura o direito à matrícula em escolas regulares e criminaliza a recusa de alunos PEE nessas instituições públicas e privadas, reafirmando a necessidade de implementação da PNEEPEI.

Todavia, o acesso ou a efetivação das matrículas, por si só, não configura a inclusão escolar plena dos estudantes PEE, especialmente nos territórios camponeses. Nesse contexto, o estado do Piauí não conseguiu universalizar o AEE para todos esses alunos, conforme revela o Inep, que constata que “estão abaixo da média nacional em **cobertura de AEE**, para alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, os estados do Amazonas, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, **Piauí**, São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco, Maranhão, Goiás, Bahia e Sergipe” (Brasil, 2024, p. 122, grifo nosso).

Assim, os dados revelam a oferta insuficiente e/ou, em muitos casos, quase inexistente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria ocorrer em SRM nas escolas do campo no estado do Piauí. Além da informação, essas escolas também estão em número muito inferior ao necessário para atender à demanda dos alunos camponeses PEE, o que contribui para confirmar que “o silenciamento da interface da educação especial no campo é tão notório que, mesmo com os dados apontando para essa realidade, ainda se pergunta sobre a existência de pessoas com deficiências nas comunidades” (Mantovani, 2015, p.172).

Essa e outras denúncias feitas por Mantovani (2015), em sua tese, colocam em relevo que ainda prevalecem a precarização do processo de inclusão escolar, a negação do direito à

educação inclusiva, a não oferta do AEE aos estudantes camponeses PEE e a não implantação e funcionamento de SRM em número suficiente para atender a demanda de estudantes camponeses PEE que precisam e têm direito de receber o AEE em SRM no próprio território camponês onde moram e/ou estudam. Essa realidade reflete também a negligência do estado do Piauí em relação ao compromisso, assumido na Meta 4 do Plano Estadual de Educação (PEE-PI 2015/2025), de universalizar o acesso escolar e o AEE aos estudantes do PEE, garantindo um sistema educacional inclusivo com oferta de SRM na Educação Básica piauiense, conforme assegurado no PEE-PI:

Meta 4: Garantir, para 100% (cem por cento) da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em um sistema educacional inclusivo com oferta de Salas de Recursos Multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em todos os níveis e modalidades de ensino (Piauí, 2015, p.10, grifo nosso).

O não cumprimento da Meta 4 se deve, também, ao fato de o estado do Piauí não ter dado a devida atenção nem buscado executar, integralmente, as estratégias definidas no PEE-PI como necessárias para o alcance dessa meta, especialmente as estratégias 4.4, 4.5, 4.7, 4.11, 4.16, 4.17, 4.23, 4.24, 4.25, 4.43 e 4.45, que indicavam as ações que o poder público deveria implementar durante a vigência do PEE-PI, a saber:

[...]

- 4.4. Expandir o atendimento escolar para todas as crianças de O (zero) a 5 (cinco) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o atendimento educacional especializado ou serviços especializados, conforme demandas identificadas, em áreas urbanas e rurais, até o final da vigência deste PEE;
- 4.5. Expandir, implementar e monitorar, durante a vigência deste PEE, o Atendimento Educacional Especializado-AEE em Sala de Recursos Multifuncionais-SRMs em todo o sistema estadual de ensino, incluindo escolas urbanas, do campo, indígenas, de comunidades quilombolas e ciganos em parceria com os municípios;

[...]

- 4.7. Garantir Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições públicas e conveniadas, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação ou estudo de caso, ouvidos a família e o aluno, nos termos da Resolução nº 04 de 2009/MEC e Nota Técnica Nº 04 de 2014/MEC/SECADI/DPEE;

[...]

- 4.11. Ampliar e/ou monitorar, através de ações articuladas intersetoriais, programas que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades/superdotação, especificamente o programa de expansão de salas de recursos multifuncionais; programa escola acessível; programa do livro didático acessível; programa de formação continuada; programa de educação bilíngue para surdos e programa de enriquecimento curricular para alunos (as) com altas habilidades/superdotação; inclusive nas escolas do campo, indígenas, quilombolas e ciganos;

[...]

- 4.16. Ampliar a qualidade do atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação básica, em contextos educacionais inclusivos, garantindo com dotação orçamentária para acessibilidade arquitetônica, das comunicações, informações, dos materiais didáticos e do transporte;
- 4.17. Garantir a presença de um profissional de apoio em sala de aula, para atendimento às necessidades específicas dos estudantes matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino que tenham deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, conforme legislação específica;

[...]

- 4.23. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, realizando monitoramento presencial e online do atendimento das demandas, no cumprimento de dispositivos legais e da movimentação de matrículas do aluno público-alvo da educação especial;
- 4.24. Garantir, monitorar e avaliar a implementação de políticas públicas de inclusão social e escolar dos/das estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
- 4.25. Realizar e manter atualizado o levantamento da demanda por creche da população de até 3 (três) anos, com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para planejamento da oferta de atendimento educacional especializado ou serviços especializados e verificação do atendimento da demanda manifesta;

[...]

- 4.43. Implantar nas escolas do campo, indígenas e comunidades quilombolas, salas de recursos multifuncionais, bem como fomentar a formação continuada de professores e professoras que atuam em escolas do campo, indígenas e comunidades quilombolas, respeitando especificidades locais e regionais da população, para atendimento educacional especializado;

[...]

- 4.45. Assegurar o monitoramento permanente por parte dos profissionais da secretaria estadual e municipais às salas de recursos multifuncionais de todas as unidades escolares, verificando de perto as práticas pedagógicas (Piauí, 2015, p. 11-14).

Diante do exposto, na contramão do que preconizam a PNEEPEI (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o PEE-PI (Piauí, 2015) e as Diretrizes Operacionais do Estado do Piauí para o funcionamento de Salas de Recursos Multifuncionais, com foco na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes PEE matriculados no ensino regular (Piauí, 2017), de 2015 a 2023 – ou seja, até o 4º biênio de vigência do PEE-PI e dos PMEs –, o número de Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual era 170, além de seis centros especializados em AEE (Centro de Estimulação Sensorial para crianças com deficiência visual e auditiva “Mauro César Evaristo” – CES; Centro Integrado de Educação Especial – CIES; Centro de Habilitação Ana Cordeiro – CHAC; Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual – CAP; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação – NAAH/S) e da manutenção de convênios com 30 entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que atuam como instituições especializadas no atendimento a alunos PEE, a exemplo da APAE, do CHARCE e do ACEP (Souza, 2023).

No Quadro 11, a seguir, serão detalhados os objetivos e a missão, bem como a equipe multiprofissional dos seis centros especializados em AEE, dos quais cinco estão sediados exclusivamente na capital Teresina. O CIES, por sua vez, atua na cidade de Parnaíba (PI).

Quadro 11 - Centros Especializados de Educação Especial do Piauí.

(continua)

Ord.	Centros	Objetivos/missão	Equipe multiprofissional
1	CES - Centro de Estimulação Sensorial para crianças com deficiência visual e auditiva “Mauro César Evaristo” (inaugurado em 2013)	-Atender a três finalidades: atendimento às crianças com deficiência visual e auditiva de zero a seis anos de idade, em duas modalidades: estimulação precoce (0 a 3 anos e onze meses) e o Atendimento Educacional Especializado (4 a 6 anos e onze meses); formação profissional (contínua e em serviço) e pesquisa e elaboração de recursos adaptados necessários para que a criança possa ter acesso aos diferentes níveis de desenvolvimento e de escolarização na escola regular em que estuda. -Promover o desenvolvimento da criança com deficiência sensorial desde os primeiros anos de sua vida, no sentido de intervir precocemente nas alterações surgidas nos sistemas visuais e auditivos.	Fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e psicopedagogos, educadores físicos, assistentes sociais, Fisioterapeuta; professores do AEE, Instrutor/Intérprete de Libras; Musicoterapeuta, etc.
2	CIES - Centro Integrado de Educação Especial (inaugurado em 16 de abril de 2007)	-Prestar atendimento a crianças e adolescentes com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências, na faixa etária de 2 a 14 anos. -Propiciar suporte aos adolescentes e crianças, através do Atendimento Educacional Especializado, para que haja uma inclusão, a contento, na rede regular de ensino. - Atuar como Centro de Formação continuada e em serviço para os profissionais que atuam na área de Educação Especial no Estado do Piauí. - A missão do CIES é oferecer Atendimento Educacional Especializado como condição para atender as exigências atuais do processo inclusivo, a produção de materiais acessíveis e a formação em exercício dos profissionais do Centro.	Professores do AEE, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, musicoterapeutas, odontólogos, terapeutas ocupacionais, médicos e nutricionistas, dentre outros profissionais.
3	Centro de Habilitação Ana Cordeiro – CHAC (criado em 1968)	- Ofertar o Atendimento Educacional Especializado e atendimento sócio terapêutico, para alunos com deficiência intelectual e/ou transtornos a partir de 15 anos que estudam nas redes públicas de ensino do Estado do Piauí. - Ofertar formação profissional e desenvolver as habilidades e preparar os jovens com deficiência intelectual para o mundo do trabalho. - Atuar nos eixos da saúde, educação e assistência social, oferecendo aos alunos com DI atendidos o acesso aos mais variados serviços, como o atendimento médico especializado, prática de esportes, atividades culturais, projetos e oficinas que estimulam a autonomia, identidade, independência e autoestima desses estudantes.	Professores do AEE; Psicopedagogos; Assistentes sociais; Psicólogos; Terapeuta ocupacional; Médico neurologista, entre outros.

(continuação)

Ord.	Centros	Objetivos/missão	Equipe multiprofissional
4	Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual – CAP (fundado no dia 28/11/1998)	- Possibilitar a inclusão escolar de pessoas Cegas e com Baixa visão em escolas do sistema estadual de ensino do Piauí. - Garantir aos alunos cegos e com baixa visão dos sistemas público e privado de ensino o acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional. - Produzir textos e livros ampliados, em Braille e digitalizados. - Adaptar materiais didático pedagógico. - Formar profissionais qualificados para atendimento desse alunado. - Proporcionar aos alunos cegos e baixa visão, com idade a partir dos 07 anos, o desenvolvimento necessário para sua independência social utilizando recursos do sistema Braille e tipos ampliados. - Apoiar e desenvolver ações de conscientização para inclusão social da pessoa cega ou com baixa visão. - Oferecer os serviços de Práticas Educativas para uma Vida Independente – PEVI; Orientação e Mobilidade – OM; Alfabetização Braille; Informática Acessível; Soroban; Apoio Pedagógico Multidisciplinar; Educação Física Adaptada. Artes e Musicografia Braille. - Oferecer formação continuada de professores do AEE; - Contribuir para produção de material didático acessível para estudantes com DV. - O CAP-PI, é resultado de uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação, o Ministério da Educação (MEC/SEESP) e a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV).	Transcritores Braille, professores de Braille e revisores de textos em Braille; professores do AEE; Fisioterapeuta; Psicólogo; Psicopedagogo; Assistente Social; Instrutor/Intérprete de Libras; Musicoterapeuta; Nutricionista; Médico; Odontólogo, entre outros.
5	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS (Criado em 2006)	- Ofertar formação em Libras gratuita e aberta a comunidade em geral; - Promover a Educação Bilíngue por meio da Formação Continuada com o Curso de Iniciação à Língua Brasileira de Sinais (Libras), Curso de Libras (Intermediário), Curso Prático de Libras, Curso de Formação Tradutor Intérprete de Libras (TILS), Curso de Formação de Instrutores para Surdos (FIS), Curso de Libras Avançado para a Comunidade Geral, Curso de Formação de Professores Bilíngues em Português, Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado (para professores das salas multifuncionais) e Curso Preparatório	Professores de Libras e do AEE; Assistentes Sociais; Psicólogos; Fonoaudiólogos; Intérpretes; Instrutores de libras, entre outros.

		para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibular da UFPI (Letras – Libras). - Referência no ensino e produção de conteúdo escolar voltado para pessoas surdas, pessoas com deficiência auditiva e estudantes diagnosticados com transtornos do espectro autista (TEA). - Produção de material em Libras (Língua Brasileira de Sinais),	
6	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação - NAAH/S (Criado em 2005)	- Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação de qualquer nível da Educação Básica, preferencialmente alunos das escolas públicas estaduais, possibilitando sua inclusão efetiva no ensino regular e divulgando conhecimento sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias como um todo. - Oferecer aos alunos com AH/SD acompanhamento em disciplinas como Linguagens, Matemática, Ciências, Música, Artes Visuais, Física/Robótica e Educação Física. - Atender crianças com desenvolvimento precoce, oferecendo suporte para os estudantes, suas famílias e professores. - Constituir-se em um centro referência de formação continuada e de elaboração de recursos pedagógicos acessíveis para os professores do AEE que trabalham com alunos que apresentam AH/SD.	Professores do AEE, Linguagens, Matemática, Ciências, Música, Artes Visuais, Física/Robótica e Educação Física; Fonoaudiólogo; Psicólogo; Psicopedagogo; assistente Social, entre outros.

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de Brito (1996); Rosado (2016); Souza (2023), e levantamento de dados junto ao DOE-PI e a SEDUC-PI.

Por sua vez, a maioria dos 224 municípios piauienses implantou ao menos uma Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE, embora estas se concentrem principalmente nas zonas urbanas. Paradoxalmente, a maioria das escolas do campo que integram a Rede Estadual de Ensino do Piauí não possui SRM. Conforme dados do Censo Escolar e da própria SEDUC-PI, em 2023, o número de SRM implantadas pelo Governo do Estado era de apenas 170, um quantitativo incompatível com o número de municípios. Essa situação ainda é agravada pelo fechamento de escolas estaduais do campo e pela baixa oferta de AEE aos estudantes camponeses PEE. Por isso:

É contra esses ataques que se levantam as múltiplas vozes dos movimentos sociais e populares, assim como aquelas que ecoam de grupos e núcleos de estudos no âmbito da academia. O Piauí tem se colocado nas fileiras dessa resistência pela mobilização e luta pelo direito à educação, mediante um constante e sistemático monitoramento das políticas educacionais, com o intuito de estar presente na definição de seus horizontes (Feitosa; Cruz, 2022, p. 25).

Diante desse cenário educacional, horizontes de mudanças são vislumbrados, pois, desde 2023, o estado do Piauí vem desenvolvendo ações para fortalecimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tais como:

- a) Ampliação e fortalecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Piauí;
- b) Lançamento, em 07/03/2024, do Programa de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, uma parceria da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) com a Secretária de Estado para Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID). Esse programa visa garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas, tendo como eixos a expansão das salas de AEE, a formação de profissionais e a melhoria da infraestrutura, incluindo a reforma e ampliação dos Centros de Atendimento Educacionais no Piauí. Entre as ações previstas pelo Programa de Educação Especial Inclusiva estão: 1) Universalização de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Lotação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde houver necessidade; 3) Formação continuada; 4) Acompanhamento pedagógico; 5) Melhorias dos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 6) Construção de novos centros de AEE; 7) Construção do Centro Integrado de Educação Especial (CIES) na cidade de Picos-PI, contemplando espaço dedicado ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, como uma das ações do Programa Estadual de Educação Especial

e Inclusiva do Piauí;

- c) Elaboração e lançamento, em 2024, do Plano Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limite Piauí (VSL-PI). Baseado no modelo nacional, esse Plano Estadual é composto por 59 ações, distribuídas em eixos estruturantes, contemplando o acesso à Educação, à Saúde, ao Esporte, à Cultura, à Segurança e a áreas secundárias onde a pessoa com deficiência está inserida. Com a adesão ao Plano Nacional e a implementação do Plano Estadual, o Piauí objetiva a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em diversas escolas estaduais; a aquisição de ônibus escolares acessíveis; a construção de novos Centros Especializados em Reabilitação; a criação de oficinas ortopédicas; e a capacitação e qualificação profissional de aproximadamente 600 pessoas com deficiência do estado.
- d) Fortalecimento do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conede-PI), criação e fortalecimento de 41 Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUDES). Todavia, esse número é pequeno em relação à quantidade de municípios piauienses, que somam 224;
- e) Aprovação e sanção da Lei nº 8.613/2025, que dispõe sobre o desenvolvimento de ações que visem à utilização de recursos de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Piauí. Tal lei assegura, também, a realização de avaliações multidisciplinares pedagógicas, funcionais e clínicas para identificar as necessidades específicas de cada estudante, assegurando a oferta dos recursos adequados.

Essas ações anunciadas, outras em andamento e outras projetadas, voltadas para a afirmação e fortalecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Estado do Piauí, ao mesmo tempo em que renovaram as esperanças das Pessoas com Deficiência, dos estudantes PEE e dos profissionais das escolas ao perceberem a Educação Especial como uma das prioridades no orçamento e no planejamento estratégico do Estado, também reacenderam a chama do descrédito.

Isso porque, historicamente, tem-se acompanhado a proclamação de políticas públicas de inclusão que, entretanto, não se efetivaram nas escolas do campo e/ou não foram universalizadas para todo o público a que se destinavam, como evidencia a situação de negação do direito à educação no Piauí, revelada pelos dados do Censo Escolar (Brasil, 2023; 2024) e pelo Relatório de Monitoramento do Quinto Ciclo das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024).

7 A PNEEPEI NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTOS (PI): análise dos tensionamentos que expressam a garantia ou a negação do direito à educação

HINO DO MUNICIPIO DE ALTOS (PI)

Letra e Melodia: Paulo Rodrigues de Sousa Guedes e Paulo Santos Rocha

ESTRIBILHO

Altos, a tua história
é tão singela, tem tradição
de homens abnegados
que **enfrentaram o desafio do sertão**
Hoje, és força viva, atuante
brasileiros de uma nova geração
a tua juventude, o grande alento
é sangue novo nas artérias da nação.

Teu patrono humilde de varão
Grande exemplo de amor nos legou
o santo artesão, operário
aos teus filhos a herança deixou
unidos, para o bem de servir
não deixemos sofrer um irmão
marcharemos então ao porvir
com firmeza, mais força e ação

Um futuro se espalha tão límpido
nas águas do Rio Surubim
testemunho do longo passado
ao presente, pois Deus quis assim
o teu povo, continua lutando
a terra adorada agradece
em um só mutirão trabalhando
na missão que a todos enobrece

Tú nasceste ó rincão pequenino
e crescente sob o signo da fé
com a bênção de Jesus o Divino
proteção de seu pai São José
Grande nome, a nossa gratidão
de sua gente, merecido louvor
Imortal, entre nós o brasão
JOÃO DE PAIVA o teu fundador.
(Altos-PI, 2004, p.74, grifo nosso)

A letra do hino de Altos (PI) que abre esta seção reflete a luta de mães de estudantes PEE e de militantes de movimentos sociais, cuja mobilização, ao longo do tempo e mais recentemente na história da Educação de Altos (PI), tem se intensificado em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre eles, o direito à educação se impõe como fundamental.

Historicamente, a escolarização dos estudantes com deficiência, principalmente dos

camponeses, no município de Altos (PI), foi marcada pela omissão do poder público municipal, apesar de a CF de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 assegurarem a Educação Especial e a oferta do AEE. A própria Lei Orgânica do município definiu, em 1990, entre os deveres do Município de Altos (PI) com a educação, a oferta gratuita do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino aos estudantes PEE. Esse dever só começou a ser cumprido parcialmente a partir de 2018, com a efetivação da garantia de acesso à escola regular (matrícula) para os estudantes camponeses PEE, porém ainda sem a oferta de AEE nas escolas do campo.

Desse modo, considerando os tensionamentos que refletem a garantia ou a negação do direito à educação dos camponeses PEE na rede municipal de ensino de Altos (PI), esta seção busca, a partir dos dados do Censo Escolar do Inep/MEC (2008 a 2023) e das informações empíricas coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e documentos oficiais, bem como a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses, público da PNEEPEI no município de Altos (PI). Isso se justifica considerando que a literatura especializada aponta a inexistência de pesquisas e produções acadêmicas que articulem, de forma consistente, a Educação Especial e a Educação do Campo na rede municipal de ensino desse município.

Nesse sentido, inicialmente serão analisados os indicadores socioeducacionais do município de Altos (PI), assim como será apresentada a caracterização das escolas do campo municipais *lócus* desta pesquisa. Em seguida, buscar-se-á discutir como se dá a operacionalização da política e da gestão municipal da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em sua interface com a Educação do Campo nos territórios camponeses do município, destacando a caracterização do perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto das matrículas. Posteriormente, serão analisadas e discutidas as condições de atendimento nas escolas do campo para esses estudantes. Por fim, será problematizada a relação entre os direitos educacionais dos camponeses PEE previstos nos documentos oficiais e a sua efetivação ou negação no município de Altos (PI).

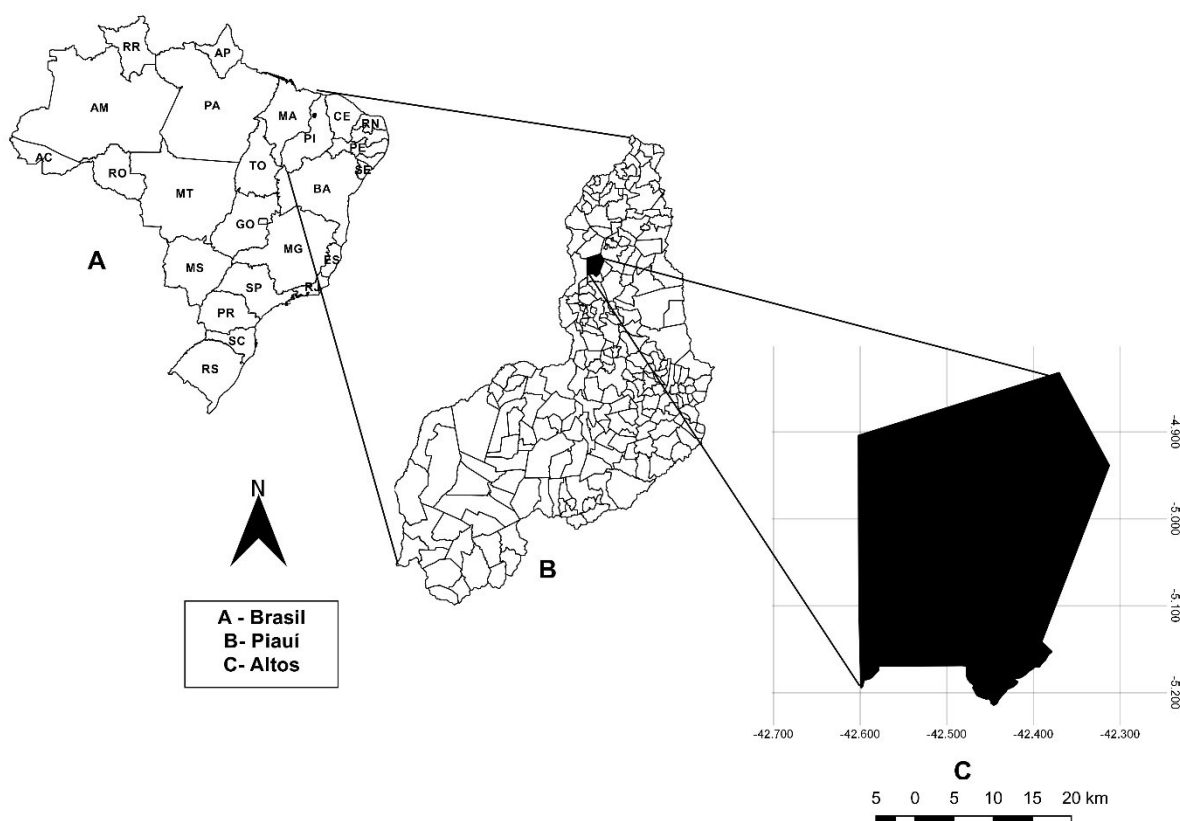
7.1 Indicadores socioeducacionais do município de Altos (PI)

O nome Altos (PI) foi dado ao município em razão da sua geomorfologia, visto que o seu relevo é caracterizado, predominantemente, pelos morros. Pela força da Lei Estadual nº 1401, de 18 de julho de 1922, o território foi elevado à categoria de município e, em 12 de outubro do mesmo ano, a cidade de Altos (PI) foi definitivamente instalada. Atualmente, o

município possui uma área total de 957,232 km², o que o coloca na 92^a posição entre os 224 municípios do estado do Piauí e na 1.474^a posição entre os 5.570 municípios brasileiros (IBGE, 2022; Altos-PI, 2021).

Conforme Aguiar e Gomes (2004) e de acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022), o município de Altos (PI) está localizado na microrregião de Teresina (Figura 11), limitando-se geograficamente com os municípios de José de Freitas e Campo Maior ao norte; Beneditinos, Demerval Lobão e Lagoa do Piauí ao sul; Campo Maior e Coivaras a leste; e Teresina e Demerval Lobão a oeste. A sede do município fica a 37 km da capital Teresina, possuindo as seguintes coordenadas geográficas: 05°02'17" de latitude sul e 42°27'36" de longitude oeste, consoante ilustra a figura abaixo:

Figura 11 - Mapa de localização geográfica do município de Altos no Estado do Piauí



Fonte: IBGE, 2022. Organização: SILVA, W. F. N. 2023.

O município de Altos (PI), de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), possui uma população de 47.453 habitantes, sendo o 7º município mais populoso dentre os 224 municípios piauienses. Desse contingente populacional, 72,1% dos altoenses moram na zona urbana (34.201) e 27,9% vivem no campo (13.252), e a densidade demográfica de Altos é de 49,57 hab./ km². Complementarmente:

O município de Altos faz parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina – RIDE e da Região Geográfica Imediata de Teresina juntamente com outros 14 municípios mais a capital do estado Teresina. A RIDE é uma região integrada de desenvolvimento econômico, criada pela lei complementar nº 112, de 19 de setembro de 2001, e regulamentada pelo Decreto Federal nº 4.367, de 9 de setembro de 2002 (Altos-PI, 2021, p. 18).

Quando se considera a distribuição da população de Altos (PI) (47.453 habitantes) por sexo, observa-se que o número de homens (23.674) é praticamente igual ao número de mulheres (23.779). Ao distribuir esse contingente populacional por cor ou raça, com base na autodeclaração, nota-se que predominam as pessoas pardas (34.905), seguidas pelas pessoas brancas (7.655), pretas (4.854) e indígenas (37). Além disso, duas pessoas se autodeclararam amarelas.

Quando considerada a escolaridade da população, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), os dados dão conta de que Altos (PI) possui: a) Alfabetizados: 30.949; b) Não alfabetizados: 6.330; c) Sem instrução e fundamental incompleto: 15.368; d) Fundamental completo e médio incompleto: 4.608; e) Médio completo e superior incompleto: 12.064; f) Superior completo: 2.944 habitantes.

Ainda de acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022), no campo educacional, a taxa de escolarização de crianças de seis a 14 anos, em Altos (PI), é de 98,91%. Na comparação com outros municípios do estado, Altos (PI) ocupa a 150ª posição de 224. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023, o índice para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal foi 7, enquanto para os anos finais o desempenho foi de 5,6. Comparado a outros municípios piauienses, Altos (PI) ocupa, respectivamente, as posições 11 e 14 de 224.

O Censo do IBGE (2022) também revelou que 8,9% da população de Altos (PI) apresenta algum tipo de deficiência, e 1,3%, possui Transtorno do Espectro Autista. Entre as deficiências, as visual e física são predominantes no município, correspondendo, respectivamente, a 5,7% e 2,8% da população.

Por sua vez, as mulheres altoenses apresentam o maior percentual de pessoas com algum tipo de deficiência (10%), enquanto os homens registram 7,9%. As pessoas autodeclaradas pretas e pardas somam, juntas, o maior percentual de altoenses com algum tipo de deficiência (22,6%), sendo 14,8% pretas e 7,8% pardas, enquanto as pessoas brancas representam apenas 10%. Entre os tipos de deficiência, a visual e a física são predominantes, correspondendo, respectivamente, a 5,7% e 2,8% da população. Esses dados alertam para a necessidade de investimentos do município em acessibilidade em todas as dimensões, bem como em políticas

de inclusão que atendam às necessidades específicas desses altoenses, assim como das pessoas que apresentam outros tipos de deficiência.

Altos (PI) espelha a realidade do Estado do Piauí, pois, ao se considerar o percentual de pessoas altoenses com algum tipo de deficiência por faixa etária, observa-se que, a partir dos 60 anos, esse percentual aumenta significativamente (18,8%) e atinge 77,3% no grupo etário de 95 a 99 anos.

Em relação ao nível de instrução e à taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência em Altos (PI), em 2022, depreende-se que, quando comparadas às pessoas sem deficiência, apresentam os piores índices. A taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência atingiu 40,48% em 2022, valor aproximadamente três vezes maior do que o observado entre as pessoas sem deficiência (13,32%).

As desigualdades educacionais entre os altoenses com deficiência e os sem deficiência se refletem também no nível de instrução escolar. Entre os altoenses com deficiência, 73,81% não possuem nenhuma instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto, enquanto esse percentual é de apenas 45% entre os altoenses sem deficiência. Além disso, 7,16% dos altoenses com deficiência possuem o Ensino Fundamental completo, contra 12,36% dos sem deficiência; 15,41% possuem Ensino Médio e/ou Ensino Superior incompleto, comparado a 31,85% dos sem deficiência; e apenas 3,62% têm o Ensino Superior completo, contra 10,1% das pessoas sem deficiência.

Em 2023, a Rede Municipal de Ensino de Altos (PI) atendeu 7.444 alunos regularmente matriculados em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais da Educação Básica, bem como nas modalidades de Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Esses estudantes estão distribuídos em 32 escolas municipais localizadas nas zonas urbana e rural (Altos-PI, 2023).

De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2024) e da Secretaria Municipal de Educação, do universo de 7.444 alunos da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI) atendidos em 2023, a maioria absoluta (6.028) compunha o número de matrículas de estudantes das 21 escolas da zona urbana e apenas 1.416 estudantes estavam regularmente em 11 escolas do campo. Desse universo, 489 eram alunos PEE, sendo que a maioria (453) estava matriculada em escolas da zona urbana, enquanto apenas 36 frequentavam escolas do campo.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Altos (PI) (PNUD; Ipea, 2010) apresentou uma taxa de crescimento de 44,81% em relação a 2000, quando era de 0,424, alcançando 0,614 em 2010. Esse valor classifica o município como de Médio Desenvolvimento Humano (IDHM entre 0,600 e 0,699). A esse respeito, é importante destacar que a dimensão

que mais contribuiu para o IDHM do município é a Longevidade, com índice de 0,767, seguida pela Renda, com 0,590, e pela Educação, com 0,512. Em tempo, ressalta-se que o ano de 2010 é utilizado como referência para os dados do IDHM de Altos (PI), por ser o último valor disponibilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), quando o município atingiu 0,614.

Entre os componentes que integram o IDHM de Altos (PI), o que apresentou maior crescimento em termos absolutos foi a Educação (com aumento de 0,279), seguida pela Renda e pela Longevidade. Vale destacar que, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), o município atingiu, em 2021, um PIB per capita de R\$ 13.219,30, ocupando os seguintes *rankings*: a) no Brasil, a posição de 4.105º de 5.570 de municípios; b) no estado do Piauí, a posição 51º de 224 municípios e; c) na região geográfica imediata, a posição 4º de 16 municípios.

7.2 Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo no município de Altos (PI)

Não é demais colocar em relevo que desafios são enfrentados e precisam ser superados, e que caminhos de luta e defesa são trilhados para a promoção da equidade, da qualidade do ensino-aprendizagem e para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado contínuo de todos os estudantes na perspectiva da inclusão escolar no Brasil, no Piauí, no Maranhão, nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA). Assim, a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, será analisada e discutida a gestão da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em sua interface com a Educação do Campo no município de Altos (PI). Isso posto, “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas [...]” (Vieira, 2007, p. 58). Sobre isso, a autora explica cada uma dessas três dimensões:

[...] **O valor público**, como a própria expressão revela, **dá conta da intencionalidade das políticas**. Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando **um valor público** que, **para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas**. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de **ações que concretizam a gestão**.

[...].

As condições de implementação e as condições políticas, por serem territórios por excelência da prática, costumam ser aspectos negligenciados pelos teóricos. **São eles, porém, que asseguram a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas**. Nenhuma gestão será bem sucedida

(*sic.*) se passar ao largo dessas duas dimensões. Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas idéias (*sic.*) **precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas).**

O estoque de boas idéias (*sic.*) de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos. **A dimensão financeira**, que **é um componente fundamental da gestão**, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão (Vieira, 2007, p. 58-59).

Nesse sentido, para análise e discussão da gestão da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na sua interface com a Educação do Campo no município de Altos (PI), procederam o levantamento e análise dos principais documentos oficiais ou dispositivos legais que disciplinam, orientam, regulamentam, planejam e organizam a educação altoense, tais como a Lei Orgânica do Município (Altos-PI, 1990), o Estatuto dos Servidores Públicos de Altos (PI), instituído pela Lei Municipal n.º 0087, de 22 de outubro de 2003, o Plano de Carreira, Cargos, Vencimento e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Altos-PI (2010), o Plano Municipal de Educação de Altos-PI (PME 2015-2025), aprovado pela lei municipal nº 339, de 23 de junho de 2015, e o Documento Curricular de Altos-PI (2021). No entanto, não basta apenas a elaboração e a institucionalização desses documentos, nem a sanção de leis que tratem da implantação, implementação e operacionalização de políticas públicas de inclusão escolar, pois:

A materialização das políticas públicas educacionais, por meio da gestão, visa incidir na meta principal do processo de escolarização: o sucesso do ensino e da aprendizagem nas escolas. Considerando a proposta educacional atual de inclusão escolar do público-alvo da educação especial nas classes comuns das escolas regulares, novos desafios são apresentados aos gestores educacionais [...] (Nozu, 2013, p. 137).

Acerca do cenário destacado por Nozu (2013), é necessário pontuar que, devido à ausência de oferta de matrículas em classes comuns para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), bem como à falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), iniciou-se, em 1998, um movimento de mulheres, mães, pais e outros membros da comunidade, liderado pela senhora Indiara Raulino, voltado para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Altos (APAE), em resposta à inexistência de uma política pública de Educação Especial no município, conforme relatou a senhora Cartaze, uma das representantes da APAE de Altos (PI):

[...] os anos de fundação começaram a partir dos anos 1998 a 1999. O funcionamento mesmo foi a partir do ano 2000. A APAE de Altos ela foi criada a partir da necessidade que não se tinha uma política voltada para Educação Especial. E a fundadora [...] começou com a tia Indiara Raulino [...]. Ela faleceu em 2022. Era de uma família é muito tradicional, uma das fundadoras da cidade. Ela era aquela pessoa muito humana. Até onde eu sei, ela era psicopedagoga [...] morava no Rio de Janeiro [...] casou-se com um dos Raulinos e veio para cá. Ela tinha essa necessidade de buscar, acolher essas crianças. Inclusive, não se tinha e não se teve aqui na cidade um local específico. Como na casa dela era propriamente um sítio, ela cedeu um espaço da casa dela, no fundo do quintal, era muito amplo [...] era uma casinha assim que você se sentia muito acolhido lá. Lá começou a funcionar salas de classes especiais voltadas para a escolarização dos alunos com deficiência [...] os alunos com deficiência ou transtorno não estavam nas escolas matriculados.

Então, houve a necessidade de criar essa entidade, a APAE, para acolher, de forma segregada, esses alunos. Naquela época, era o que se tinha. Inclusive, a minha história com a APAE de Altos começou justamente com esse elo, porque eu tinha um irmãozinho especial, com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. Ele faleceu há 5 anos [...] A minha mãe também se via desassistida [...] E a tia Indiara, o que que ela fazia? [...] Ela ia lá, 5 horas da manhã [...], buscava aquelas crianças, ia para Teresina, passava o dia [...].

Aí eles começaram assim [...], com a ajuda de voluntários, depois foram mesmo pedir a ajuda aos gestores (Prefeitura, Secretarias municipais). Inclusive, na época, o Átila Lira [Deputado Federal pelo Piauí de 1987 a 2023 e Secretário de Estado da Educação do Piauí em 1983, de 1991-1994, de 2007-2010 e de 2011-2014), ele cedeu uma Kombi para a APAE. E aí ela era mantida mesmo filantropicamente.

Eram todas as deficiências [...]. Era a desde a intelectual, que na época chamava de excepcional ou retardo mental, à visual, auditiva. [...] As crianças que eu lembro que estavam lá, inclusive, tem um que ele é um senhor, chamado William. Ele tinha uns 50 anos na época, mas a gente chamava o bebezão da APAE [...]. Ela fez aquela casinha, um local acolhedor que era a escola especial [...]. Ela trabalhava mesmo [...], de todas as formas, [...], com uma equipe de voluntários da APAE [...].

[...] Não tinha AEE nessa época. Tinha aqueles professores que, na época, tinham o curso superior, ou mesmo o curso normal de nível médio, o antigo de magistério. E ainda também nessa época, a universidade começou a chegar aqui, eram poucos pedagogos formados aqui [...]

[...] Aí, após isso, teve professores que trabalharam lá, né, quase oito meses sem receber nada esperando que o estado [...] fosse pagar. E, depois, muita gente foi saindo, que não acreditava que o estado já tinha dado essa segurança [...] legal para conveniar [...]. Eu, inclusive, ainda fui assistente de algumas daquelas crianças [...]

[...] além dessa Kombi, ela também conquistou, assim, a visibilidade melhor na cidade. Mas em relação à questão mesmo do amparo do Poder Público que teve, não foi tão eficiente. A gente participava de caminhada [...], eu lembro do mês de agosto, que era a Semana do Excepcional. Hoje, é a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. [...] Eu lembro muito disso. E a gente fazia bazar, fazia aquelas datas comemorativas [...]

[...] o estado, em 2005 [...] assumiu, conveniu com a APAE. Mudamos de prédio para o CSU - Centro Social Urbano, vinculado à Secretaria de Assistência Social [...]. A APAE funcionou pouco tempo lá, porque lá [...] o espaço não era adequado [...]. As crianças iam mesmo mais para a socialização, para merendar e não tinham mais os professores [...]. Depois, a APAE passou a funcionar em outra casa perto da UESPI. Ali também não foi legal, ainda vinculada ao Estado. Foi nessa transição de 2005 para 2006 [...] o tempo foi passando [...] e aí as pessoas já não tinham mais aquela motivação de antes e aí pronto, a APAE foi desativada.

[...] foi só a partir dos anos 2016, 2017 que fez valer a Lei Brasileira de Inclusão [...], os alunos com deficiência passaram a ser matriculados nas escolas regulares de Altos (Entrevista com a Senhora Cartaze, realizada em 14 fev. 2025).

Considerando o relato da Senhora Cartaze, representante da APAE, pode-se inferir que a oferta da Educação Especial em Altos (PI), assim como ocorreu no Brasil e no Estado do Piauí, não se deu, inicialmente, nas redes oficiais de ensino, seja municipal ou estadual, mas surgiu da ação comunitária e filantrópica, fruto da mobilização da sociedade civil organizada, em caráter assistencialista.

Nesse sentido, é importante destacar que, do ponto de vista da legislação e dos documentos oficiais, a Educação Especial, e, de forma tímida, também a sua interface com a Educação do Campo, começou a ser tratada e institucionalizada pela primeira vez na história da educação do município de Altos (PI) apenas no inciso III do art. 151 da Lei Orgânica do Município de 1990, atualizada em 2004. Esse dispositivo indicava, de forma restrita, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino:

Art.151 – O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado aos **portadores** (*sic.*) de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino [...] (Altos-PI, 2004, p. 56, grifo nosso).

Dessa forma, abriu-se um precedente legal que impediu a efetivação plena da inclusão escolar em Altos (PI) na década de 1990 e nas duas primeiras décadas dos anos 2000, visto que o uso do termo “preferencialmente” permitiu interpretações diversas. Entre elas, a ideia de que a matrícula de estudantes PEE nas escolas regulares não era obrigatória nem prioritária, possibilitando, dessa maneira, que estudantes com deficiência fossem matriculados de forma segregada em classes especiais ou em escolas especiais, separados dos demais estudantes da

rede regular de ensino. Na realidade, os estudantes camponeses, nessa época, não tinham acesso à escola regular, e muito menos às classes especiais ou às escolas especiais.

O Estatuto dos Servidores Públicos de Altos (PI), instituído pela Lei Municipal n.º 0087, de 22 de outubro de 2003, e o Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Altos (PI), aprovado pela Lei Municipal n.º 251, de 4 de maio de 2010, não fazem referência e muito menos asseguram os direitos ou disciplinam os deveres dos profissionais da Educação Especial. De forma genérica, mencionam apenas os profissionais da educação.

Por outro lado, em 2009, com a criação do Sistema Municipal de Ensino de Altos (PI), por meio da Resolução nº 090/2009 do Conselho Estadual de Educação do Piauí, a Educação Especial e a Educação do Campo foram institucionalizadas como modalidades da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). O Conselho Municipal de Educação (CME) de Altos (PI), criado pela Lei Municipal nº 219, de 12 de maio de 2008, passou a ser o órgão responsável pela normatização da organização e do funcionamento dessas modalidades de ensino na rede municipal.

Como desdobramento da instituição CME, em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Altos-PI (PME 2015-2025), por meio da Lei Municipal nº 339, de 23 de junho de 2015. Esse plano decenal e estratégico representou um marco, pois possibilitou, em 2017, a institucionalização, no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Altos (PI), do setor de Supervisão Municipal de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o objetivo de promover a inclusão de estudantes “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares, possibilitando o acompanhamento pedagógico de estudantes e professores como também a formação continuada de docentes e profissionais de apoio à inclusão escolar” (Altos-PI, 2021, p.31).

As atividades de gestão, coordenação e supervisão dos serviços prestados pelo Setor de Supervisão de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da SEMED de Altos (PI) são realizadas por uma Supervisora, responsável pela pasta, que conta apenas com o apoio de uma assistente, a qual desempenha, cumulativamente, as funções de psicóloga e pedagoga. Essa realidade é semelhante àquela constatada por Nozu (2013) na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

Diante desse cenário, considerando a elevada demanda de trabalho e o número de 32 escolas – 21 na zona urbana e 11 na zona rural – que a Supervisora Municipal de Educação Especial e sua assistente precisam acompanhar e prestar assistência técnico-pedagógica aos professores, pode-se inferir que “[...] há inúmeros problemas que dificultam o exercício

adequado de suas atribuições, começando pelo número insuficiente de agentes para atender à demanda das escolas” (Glat; Pletsch, 2011, p. 45).

Nesse contexto, buscou-se obter informações junto à Secretaria Municipal de Educação, à Supervisora Municipal de Educação Especial da SEMED e às gestoras das escolas do campo sobre as seguintes questões: quando os estudantes PEE passaram a ser matriculados, a frequentar e a estudar junto com os demais alunos das escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI)? E como se deu esse processo?

A esse respeito, elas explicaram que a inclusão teve início em 2017, ou seja, nove anos após a homologação da PNEEPEI no Brasil, em 2008. Além disso, detalharam como se deu o processo de operacionalização da PNEEPEI na realidade educacional altoense, afirmando que:

[...] quando eu recebi a pasta, em 2021, a rede municipal de ensino já atendia alunos com deficiência nas escolas regulares **desde 2017** [...], porque já estava **previsto na Meta 4 do nosso PME, de 2015, a questão da oferta da educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. [...] a SEMED, desde 2021, começou fazer seletivo através da publicação de editais, [...] para selecionar professores com o perfil para trabalhar com o aluno PEE [...] (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

[...] até 2021, quando a gente entrou [na SEMED], já tinha 176 alunos PEE [...] **matriculados nas escolas municipais** [...], tinha **muitas crianças com deficiência, como ainda hoje tem, infelizmente, [...] sem serem matriculadas** [...] (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

[...] aqui na nossa escola, **eu lembro que, em 2017, começamos a receber matrículas de crianças com deficiência**, ficamos preocupados, **a escola e nós não estávamos preparados para receber**, ainda mais aqui na zona rural. Aí foi dando certo, a SEMED mandou o **professor de apoio seletivo** para **ajudar aqui com esses alunos PEE** [...] (Gestora Democrática da Escola Saberes do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024, grifo nosso).

[...] não, **foi em 2017**, porque lembro que **ficamos apreensivos** quando uma mãe aqui do povoado veio matricular seu filho que **tinha, na época, deficiência intelectual e Síndrome de Down**. Comunicamos à SEMED e veio um **professor de apoio** para acompanhar esse aluno na sala de aula regular [...] (Gestora Otimista da Escola Sabores do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024, grifo nosso).

Dos excertos das entrevistas com a Secretária de Educação, a Supervisora de Educação Especial da SEMED e as gestoras das escolas do campo, depreendem-se os tensionamentos em torno das condições de operacionalização e das políticas que marcaram o processo tardio e lento de execução da PNEEPEI, a qual, desde 2008, já deveria ter sido implementada e operacionalizada na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). De forma complementar, o Plano

Municipal de Educação reforçou e assegurou, por meio da Meta 4, o compromisso com a inclusão escolar dos estudantes PEE.

Face a isso, como resultado da força da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), intensificada pela pressão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dentre eles, o direito à educação, a PNEEPEI começou, em 2017, timidamente, a ser implementada e operacionalizada. Dessa forma, os alunos da Educação Especial passaram a ser matriculados nas escolas regulares e começaram a estudar junto com os demais alunos das classes comuns, tanto na zona urbana quanto nas escolas do campo. Considerando os três primeiros anos (2017, 2018 e 2019), observa-se um crescimento no número de matrículas de alunos PEE em classes comuns da rede municipal de Altos (PI), conforme ilustrado na Tabela 9.

Tabela 9 - Matrículas de alunos PEE em classes comuns das escolas regulares municipais de Altos (PI), de 2017 a 2019

Matrículas Educação Especial	2017	2018	2019
Educação Infantil	11	20	29
Ensino Fundamental	155	176	187
Educação de Jovens e Adultos	14	15	06
Total de matrículas por ano letivo	180	211	222

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do censo escolar do Inep/MEC (Brasil, 2017; 2018; 2019); Altos-PI (2021).

Apesar do pequeno crescimento no número de matrículas de estudantes PEE nas escolas regulares municipais de Altos (PI), o que predomina no cotidiano do município é o não cumprimento da Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Altos-PI (PME 2015-2025), que, textualmente, determina o seguinte:

Meta 04 – Universalizar, para a **população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**, o **acesso** à educação básica e **ao atendimento educacional especializado**, preferencialmente na rede regular de ensino, com a **garantia de sistema educacional inclusivo**, de **salas de recursos multifuncionais**, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Altos-PI, 2015, grifo nosso).

A universalização do acesso à escola regular (matrícula) de todos os alunos PEE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental não foi alcançada na zona urbana e, muito menos, nas escolas do campo de Altos (PI). Quando se compara o número de matrículas de estudantes PEE em classes regulares das escolas da cidade com aquelas das escolas do campo, constata-se uma diferença abissal: praticamente inexistem matrículas no campo, dado o número muito

reduzido de alunos camponeses PEE regularmente matriculados. Diante desse cenário, surge uma questão: quando passou a ser ofertado a esses estudantes o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Altos (PI)? O ano de 2017 marcou o início da oferta do AEE na rede municipal. Entretanto, desde então, esse serviço continua sendo disponibilizado apenas nas escolas da zona urbana, conforme informam os relatos das participantes da pesquisa:

O AEE, [...], ele era ofertado, é, digamos assim, de uma forma exclusiva ali na escola. Nós tínhamos o aluno inserido na sala regular e tínhamos uma sala de apoio, de recursos multifuncionais, com o AEE. Aqui, assim, que, **em 2017, começamos a receber matrículas de alunos da Educação Especial nas nossas escolas da zona urbana o AEE foi ofertado.** Já nas escolas do campo, [...] é [...] lá temos o professor de apoio [...], **ainda não tem sala de recursos lá**, o aluno precisa vir pra cidade [...], para o **Centro de Referência Educacional Especializado** ou para uma das 11 escolas da zona urbana que tem sala de recursos [...] (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

AEE, ele é ofertado desde 2017, se eu não me engano, né? Mas os documentos eles podem comprovar melhor, né? [...]; é foi mesmo em **2017 e até hoje acontece nas escolas da zona urbana [...]. Nas escolas do campo, ainda não tem**, os alunos que podem vêm pra cidade receber o AEE; aqui na cidade, temos 11 salas de recursos [...] (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Aqui temos o professor de apoio, que acompanha o aluno com deficiência na sala regular [...]. O **AEE nunca tivemos aqui, não temos salas de recursos**; essas salas só têm na cidade, e lá tem um centro de referência [...] (Gestora Democrática da Escola Saberes do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024, grifo nosso).

O aluno da Educação Especial, como nossa escola fica perto da cidade, daqui do povoado é 15 km, quem **pode ir vai pra cidade receber o AEE [...].** Aqueles que não podem, aí tem **aqui o professor de apoio à inclusão, que acompanha esses alunos nas salas de aulas [...]** (Gestora Otimista da Escola Sabores do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024, grifo nosso).

Esses excertos das entrevistadas revelam que, quanto à oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para os alunos PEE, é inegável a ampliação desse serviço para 11 escolas da zona urbana, que funcionam como polos de AEE: a) Centro de Educação Infantil Municipal Pequeno Gustavo (CEIM); b) Centro de Educação Infantil Municipal Zezita Barbosa (CEIM); c) Unidade Escolar Municipal Mãe Ciana; d) Unidade Escolar Municipal Alberto Silva; e) Unidade Escolar Municipal José Tiburcio; f) Unidade Escolar Municipal Antônio Inácio; g) Unidade Escolar Municipal Cezar Leal; h) Unidade Escolar Municipal Maria do O; i) Unidade Escolar Municipal João de Paiva; j) Unidade Escolar Municipal Chiquinho

Cazuza e; k) Unidade Escolar Municipal Modestina Monte. Por outro lado, nenhuma escola do campo do município de Altos (PI) oferta o AEE aos estudantes camponeses PEE e nenhuma escola dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Esses dados revelam, ao mesmo tempo, a negação do direito à educação dos camponeses e que a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo se estabelece apenas no plano formal, ou seja, no texto do PME de Altos (PI), sem se materializar no cotidiano das escolas do campo. Apesar de o PME de Altos (PI), no conjunto das estratégias da Meta 4, assegurar a implantação e ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo, como se verifica nos excertos do PME:

- 4.4 Implantar e ampliar, nas escolas do campo e comunidades quilombolas, Salas de Recursos Multifuncionais;
- 4.7 Expandir o atendimento escolar para todas as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo o atendimento educacional especializado ou serviços especializados, conforme demandas identificadas, em áreas urbanas e rurais, até o final da vigência deste PME;
- 4.8 Expandir e implementar, durante a vigência deste PME, o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais-SRMs em todo o Sistema Municipal de Ensino, incluindo escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas [...] (Altos-PI, 2015).

O PME de Altos (PI) venceu em junho de 2025 e, transcorrida uma década desde sua aprovação, nenhuma SRM foi implantada e, até o momento, o AEE não é ofertado. Consequentemente, não houve ampliação do número de SRM, tampouco expansão do AEE nas escolas do campo, nas escolas indígenas ou nas comunidades quilombolas. Essa realidade educacional de Altos (PI) encontra ressonância nos resultados da pesquisa de Silva (2017), que, em sua dissertação intitulada “Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA”, destaca o silenciamento da Educação Especial e da Educação do Campo no município, evidenciando que nenhuma das escolas do campo oferecia AEE aos estudantes PEE até 2016.

Em 2020, além de Altos (PI), mais 174 municípios piauienses aderiram ao documento “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso Estado: Educação Infantil e Ensino Fundamental”, alinhado à BNCC e aprovado pelo Parecer CEE/PI nº 105, de 15 de agosto de 2019, e pela Resolução CEE/PI nº 097, de 15 de agosto de 2019. Esse currículo foi construído em regime de colaboração entre o Estado e os 175 municípios, de modo que cada município ficou responsável por realizar as adequações necessárias à realidade educacional local de seu território. Destarte, o documento “Currículo de Altos: um marco para o nosso município”

(Altos-PI, 2021), no que se refere à Educação do Campo e à Educação Especial, limita-se a mencionar essas duas modalidades apenas para tratar dos indicadores educacionais do município e para determinar que o documento servirá de orientação na construção das propostas curriculares e pedagógicas das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como de suas modalidades de ensino, conforme explicita o texto referido:

[...] Salientamos que o Currículo de Altos também servirá de base para a construção das propostas curriculares das diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, **Educação Especial, Educação do Campo**) e apoia-se na concepção de educação integral, ao considerar os sujeitos em sua integralidade, promovendo o seu desenvolvimento em todas as suas dimensões: intelectual, socioemocional, física e cultural (Altos-PI, 2021, p.22, grifo nosso).

A esse respeito, é importante registrar que a BNCC (Brasil, 2018) foi gestada sob forte influência da política educacional neoliberal brasileira, voltada para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, fundamentada na racionalidade das competências e habilidades. Em síntese, constitui-se em um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos** os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o PNE (Brasil, 2014, grifo nosso). Ao utilizar o pronome “todos”, a BNCC transmite a impressão de que atende, efetivamente, a todos os estudantes — sejam eles da zona urbana, camponeses, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), com altas habilidades/superdotação (AH/SD), ribeirinhos, quilombolas, negros, pobres, LGBTQIA+, entre outros. Entretanto, na realidade, o conteúdo da BNCC privilegia, na prática, os alunos das escolas regulares localizadas em centros urbanos.

Apesar de destacar em seu documento que a BNCC é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos voltados à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme definidos na LDB nº 9.394/96, e fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), ressalta-se que, embora “em tese” a BNCC abra possibilidades para ampliar a cultura de inclusão nas escolas e garantir os direitos de aprendizagem a “todos”, na prática isso se mostra cada vez mais inviável. Nesse sentido, é importante observar que a BNCC faz referência à prática pedagógica e curricular na perspectiva inclusiva para estudantes PEE apenas uma única vez, em sua introdução, ao mencionar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mais precisamente no início da página 16:

[...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018, p.16).

Nesse aspecto, identificam-se equívocos conceituais que levam a interpretações errôneas, impactando negativamente o trabalho escolar, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos PEE. Nesse contexto, a BNCC enfatiza, de forma equivocada, as adaptações razoáveis previstas na LBI e, em nenhum momento, faz referência às adequações e/ou flexibilizações curriculares previstas na LDB nº 9.394/1996, tampouco em suas alterações posteriores. Tal compreensão tem gerado interpretações equivocadas por parte de gestores quanto aos investimentos necessários para a garantia dos direitos dos estudantes camponeses PEE, bem como práticas escolares que não promovem a inclusão, conforme se observa no inciso VI do artigo 3º e no inciso III do artigo 28 da LBI:

VI - **adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados **que não acarretem ônus desproporcional e indevido**, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Art. 3º/LBI/ Brasil, 2015, grifo nosso).

[...].

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e **adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (art. 28/LBI, Brasil, 2015, grifo nosso).

Conforme estabelecido textualmente no inciso VI do artigo 3º da LBI, a preocupação está voltada aos gastos públicos na educação, especialmente no que se refere aos investimentos necessários para efetivar o direito à educação das pessoas com deficiência e dos estudantes camponeses PEE.

Em contraposição à negação desses direitos em Altos (PI), sobretudo para estudantes que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), um coletivo de mães atípicas ou neurodiversas, a partir de 2017, passou a se articular, promovendo caminhadas, panfletagens e eventos com o objetivo de chamar a atenção para a defesa dos direitos de seus filhos com TEA.

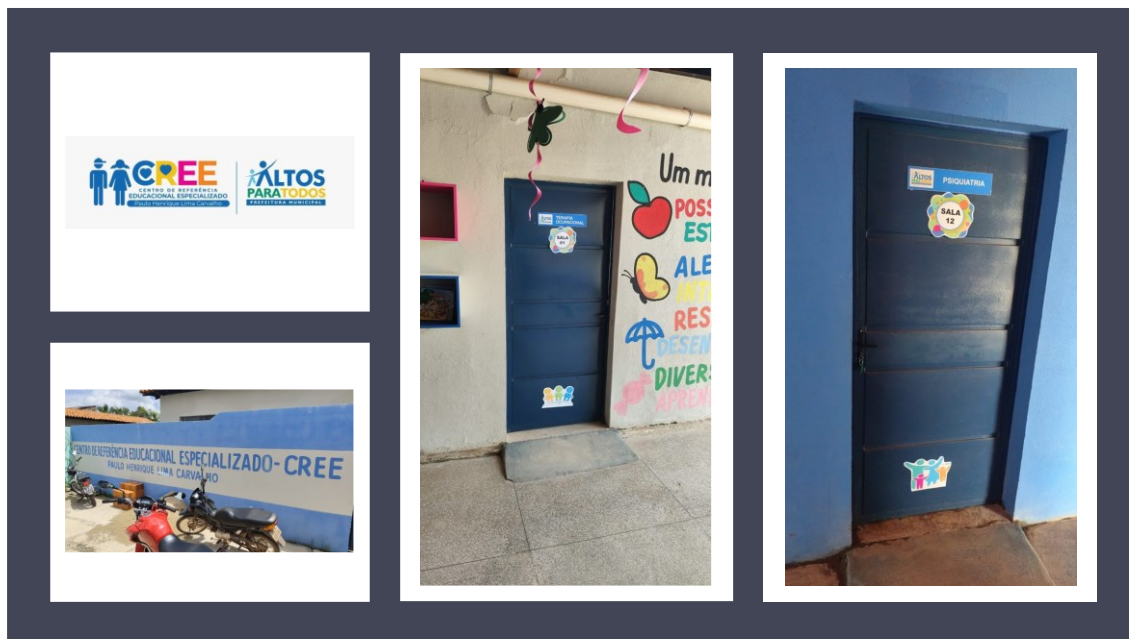
Como forma de fortalecer esse movimento, criaram, em assembleia, no dia 06 de agosto de 2023, a Associação Ohana Atípica de Altos (PI), com a finalidade de se constituir em uma instituição de luta e defesa dos direitos, bem como de promoção de ações de inclusão social e educacional de pessoas com TEA e com deficiência no município de Altos (PI). Esse

movimento foi, inicialmente, liderado por Mirandolina Mendes e Lillian Santos, que receberam o apoio de outras mães, a exemplo: Alcélia Santos, Clécia Borges, Fernanda Amorim e Andrea Amaral. Dessa forma, o coletivo foi crescendo e ganhando força, culminando, em 2023, na criação da Associação Ohana Atípica de Altos (PI).

Diante da falta de profissionais como neuropediatras, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicopedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas/psicomotricistas, psiquiatras, nutricionistas, entre outros, para atender crianças com TEA, a Associação Ohana Atípica passou a pressionar a prefeitura, a Câmara de Vereadores e o Ministério Público pela criação de um Centro Municipal de Referência Educacional Especializado em Altos (PI), composto por uma equipe multiprofissional voltada para atender às necessidades e demandas de pessoas com TEA e com deficiência. Como resultado dessa luta, por meio da Lei Municipal nº 508, de 03 de março de 2023, foi criado o Centro de Referência Educacional Especializado Paulo Henrique Lima Carvalho, destinado ao atendimento multidisciplinar dos alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino, conforme disposto nos artigos 3º e 4º. O Centro de Referência Educacional Especializado Paulo Henrique Lima Carvalho integra a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Altos (PI), sendo mantido o seu funcionamento e prestação de serviços com parte dos recursos do Fundeb e por dotações orçamentárias da prefeitura, conforme disposto no art. 6º da Lei Municipal nº 508/2023.

O referido Centro de Referência ainda não funciona em sua plena capacidade, pois a equipe multidisciplinar de profissionais não está completa e a estrutura do prédio não oferece condições adequadas de acessibilidade (Figura 12), especialmente para pessoas com deficiência física e/ou visual. Vale ressaltar que, embora o centro tenha sido criado para atender os alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), também atende à demanda geral da população altoense.

Figura 12 - Estrutura física prédio do Centro de Referência Educacional Especializado Paulo Henrique Lima Carvalho de Altos (PI)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base em registro fotográfico da pesquisa de campo (2024).

Especificamente no campo da Educação, em 2023, o Centro de Referência Educacional Especializado realizou 446 atendimentos a estudantes PEE, enquanto 276 aguardavam na fila de espera devido à insuficiência da equipe multidisciplinar para suprir toda a demanda. Até fevereiro de 2025, a equipe ainda não estava completa. Desse total de atendimentos, apenas dois estudantes eram provenientes de escolas do campo, enquanto todos os demais eram matriculados em escolas da zona urbana de Altos (PI).

Outrossim, merece destaque o fato que a Rede Municipal de Ensino de Altos (PI) não possui nenhum documento, elaborado pela SEMED e/ou pelo CME, que trate da organização e funcionamento da Educação Especial nas escolas municipais da zona urbana e do campo. De acordo com os dados da SEMED, até o momento, pela falta de legislação e de documentos normatizadores, a exemplo de resoluções, portarias, decretos, manuais, entre outros, específicos do município de Altos (PI), a SEMED segue o disposto na CF de 1988, na LDB nº 9.394/1996, na PNEEPEI (Brasil de 2008), na LBI de 2015 e nas diretrizes nacionais da Educação Especial e da Educação do Campo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC, bem como as notas técnicas do MEC que tratam sobre essas matérias.

Para atender aos objetivos da PNEEPEI no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), a Secretária de Educação, Prof.^a Aurora, destacou as principais ações que a SEMED vem desenvolvendo para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos territórios camponeses do

município. Dentre essas ações, tem-se priorizado a matrícula de todos os estudantes, independentemente da apresentação de laudo, garantindo e efetivando qualquer demanda por matrícula de alunos PEE nas escolas municipais. Após isso, a SEMED encaminha professores de apoio para acompanhar, orientar e oferecer suporte pedagógico aos alunos PEE nas salas regulares, ao passo que investe na melhoria da infraestrutura das escolas, com reformas, ampliações e climatização, e, ao longo dos últimos quatro anos (2021–2024), tem buscado aperfeiçoar o processo de inclusão escolar também nas escolas do campo. Nas palavras dela, “[...] o foco será reestruturar todas as unidades com salas climatizadas, com banheiros mais adaptados, com um local para eles, refeitório, entre outros serviços [...]. Então, tudo isso está sendo pensado. Esses quatro anos [2021-2024] vêm sendo reestruturado” (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025).

Para orientar o sistema municipal de ensino, a fim de garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a SEMED “[...] tem buscado capacitar, buscando recursos, atualizando as equipes, com formações continuadas. Inclusive agora a equipe [multiprofissional], ela está sendo reestruturada, ela, com psicólogo, [...] o plano desse ano, nós estamos pensando em colocar em cada escola também um psicopedagogo [...]. Que antes ela ficava essa equipe aqui na Secretaria para atender uma demanda. Agora não, nós vamos ter o psicólogo para atender e um psicopedagogo em cada escola, [...]” (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025).

Face a isso, a Secretária pontuou que a transversalidade da modalidade de Educação Especial, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), encontra-se consolidada. Para tanto, a SEMED mobilizou todas as escolas, objetivando:

[...] fazer a reestruturação e atualização dos **Projetos Políticos Pedagógicos para institucionalizar a Educação Especial como modalidade ensino transversal e o Atendimento Educacional Especializado** a ser ofertado no contraturno escolar, para os alunos PEE, como complemento e/ou suplemento ao processo de escolarização regular desses alunos. Não foi fácil esse trabalho. Agora, o **nosso desafio é fazer o PPP ganhar a materialidade no dia a dia das escolas** (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

É consensual a discussão acerca da transversalidade da Educação Especial como modalidade de ensino. Todavia, faz-se necessária a ampliação da discussão e da compreensão dessa transversalidade em sentido mais amplo, visto que:

[...] o sentido de transversalidade não pode encerrar-se apenas na disponibilização padronizada de atendimentos, procedimentos e recursos humanos e materiais da Educação Especial em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Em nosso entendimento, **a transversalidade evoca que a Educação Especial reconfigure sua atuação a partir dos propósitos dos distintos níveis, etapas e modalidades da educação escolar.**

Dessa maneira, ao considerarmos as diretrizes da **Educação do Campo**, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, defendemos que a **Educação Especial** seja atravessada pelos princípios, características e culturas das comunidades, dos estudantes e das **escolas camponesas**, indígenas e quilombolas, **desde os procedimentos de identificação das necessidades educacionais específicas até a organização do AEE.** Quiçá, assim, possamos avançar na construção de uma **Educação Especial do Campo**, Indígena e Quilombola **que atenda, simultaneamente, às diferenças socioculturais e às necessidades educacionais específicas no processo de escolarização de estudantes camponeses, indígenas e quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** (Nozu, 2024, p.76).

Nesse sentido mais amplo, a transversalidade da Educação Especial no campo contribui para a participação das famílias dos alunos PEE e da comunidade escolar camponesa. A esse respeito, nas palavras da Secretária de Educação, para a efetivação da participação das famílias dos alunos PEE e da comunidade na escola do campo, a SEMED tem buscado fortalecer essa parceria e ampliar a presença da família e da comunidade escolar, quando afirma que:

[...] Nós queremos sempre ouvir a família e a Secretária sempre é muito aberta a isso [...]. Nós participamos de muitos **encontros**, muitas **reuniões** e a gente **escuta a família e faz aquele alinhamento e vê o que é melhor [...].** E a gente faz escutas pedagógicas com a comunidade escolar e buscamos incentivar e valorizar a participação da comunidade nas escolas do campo, nas ações da educação inclusiva (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Paradoxalmente, a Supervisora de Educação Especial da SEMED evidencia a falta de condições de trabalho e as limitações para a implementação da Política de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), quando explicita que:

A [...] gente sabe que temos as nossas limitações logísticas, de condições de trabalho, como falta de transporte, por exemplo, também aqui enquanto Supervisão de Educação. [...] Algumas vezes, já tivemos a oportunidade de sentar com a família, fazer a orientação e reforçando a importância da família matricular seus filhos PEE nas escolas, mas ainda têm muitos pais que pensam que o aluno com deficiência ou TEA não aprendem. Ainda se tem esse senso errôneo [...]. E aí a gente vai lá, nos reunimos com a escola, com a família, a gente tenta, [...] mas é muito difícil [...] (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Essas situações pontuadas e enfrentadas pela SEMED e pelo Setor de Supervisão de Educação Especial reforça, ainda mais, o papel da intersetorialidade nas políticas de inclusão no âmbito da PNEEPEI em Altos (PI), conforme relatado pelas entrevistadas:

[...] temos uma **parceria** muito grande **entre os setores da SEMED e de outras secretarias e órgãos públicos e da sociedade civil** [...], quando tem as **ações da busca ativa escolar de alunos PEE** [...] (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev.2025, grifo nosso).

A gente se articula com vários órgãos públicos, como as secretarias de Saúde, Assistência Social, entidades da sociedade civil organizada, como as igrejas, ONGs, com as próprias escolas para realização da **busca ativa escolar dos alunos PEE**. Com a **saúde**, por meio do PSE, a gente faz **marcação de consultas para os alunos PEE; marcamos os atendimentos com os médicos especializados para atender às necessidades dos alunos PEE**, como neuropediatra, fonoaudióloga, fisioterapeuta, oftalmologista, entre outros (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

De fato, a intersetorialidade constitui uma marca da SEMED e das escolas municipais de Altos. Durante os anos de 2023 e 2024, período em que foram realizadas as observações não participantes, e, especialmente, ao longo de 2024 e início de 2025, quando ocorreram as entrevistas com os participantes da pesquisa, percebeu-se a articulação e o envolvimento da educação com diversos setores para a mobilização e implementação de ações, sobretudo no âmbito do Programa Busca Ativa Escolar, tanto no campo quanto na cidade.

Nesse sentido, é válido destacar que a intersetorialidade, como ferramenta e mecanismo de gestão da política de Educação Especial em sua interface com a Educação do Campo, mostra-se indispensável, eficiente e eficaz, uma vez que a articulação, o envolvimento e a participação de distintos setores, entidades, órgãos e instituições fazem toda a diferença no processo de elaboração e implementação de políticas públicas de inclusão, que assumem, conjuntamente, o “[...] compromisso comum de efetivação de direitos, garantindo-se, também, a participação social como requisito essencial de legitimidade das políticas sociais” (Custódio; Silva, p. 3).

Comungando desse entendimento, a Secretária Municipal de Educação de Altos (PI) avaliou como as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são seguidas e implementadas na Rede Municipal de Ensino, principalmente nas escolas do campo, enfatizando o trabalho intersetorial realizado dentro da própria SEMED para a implementação da PNEEPEI. Nessa direção, ela argumenta que:

É assim, tudo [...] começa de um plano de ação e ali, do plano de metas da secretaria, a gente vai colocar para ser executado. Então, tem todo um cuidado no planejamento, no plano de ação da secretaria. Inclusive, [...] até no edital de seleção dos professores de apoio à inclusão, dos professores do AEE [...]. E a inclusão aqui, ela perpassa todos os setores da secretaria, porque aqui nenhuma ação ou trabalho é isolado [...]. Aqui, articulamos, toda a ação que a secretaria realiza é pensada na perspectiva da inclusão observando as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva, para que isso se repercuta nas escolas (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

A inclusão escolar é uma responsabilidade de todos. Para que se torne efetiva no cotidiano das escolas, a rede de ensino precisa conhecer a política ou as políticas de inclusão que pretende implementar – no caso específico deste trabalho, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, na realidade educacional de Altos (PI), a Secretaria Municipal de Educação não possui uma política própria de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e, assim, aderiu à PNEEPEI.

Nesse aspecto, a Secretária explicou que, no processo de implementação dessa política, primeiro foi criada, em 2017, na estrutura da SEMED, a Supervisão Municipal de Educação Especial; em seguida, investiu-se na formação continuada dos coordenadores técnico-pedagógicos da SEMED e dos profissionais da educação do município, para que se apropriassem dessa política educacional na perspectiva da mudança de mentalidade; posteriormente, formou-se um quadro de professores e profissionais de apoio à inclusão; implantaram-se as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE nas escolas da zona urbana; e fortaleceu-se a parceria com as famílias dos alunos PEE. A esse respeito, ela foi enfática ao afirmar que:

Não temos [política própria de Educação Especial - EE), **aderimos a nacional** [...] Criação em 2017 na estrutura da SEMED a Supervisão Municipal de Educação Especial [...] para implantar a EE, **o primeiro trabalho que dá é tentar formar**. Que é a **mudança de mentalidade; formamos** um quadro de **professores e profissionais de apoio à inclusão** [...] implantação das primeiras **Salas de Recursos Multifuncionais para oferta do AEE nas escolas da zona urbana** [...] firmamos parceria [...] com os outros setores, com a própria família. [...] **às vezes a família não entende** [...]. A gente sempre tenta dialogar [...] O Conselho Municipal do Direito da Pessoa com Deficiência, fiscaliza [...] **um avanço foi criação do Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado**, mas, **os maiores avanços** que nós percebemos [...] na educação especial, [...] podemos dizer que nós **temos alunos com o acompanhamento pedagógico** que a secretaria disponibiliza [...] **Nós temos alunos PEE campeões aqui da medalha Canguru, da OBMEP** [...] isso são avanços da rede, para mostrar que os nossos alunos têm progresso [...] Temos ainda muitos desafios a superar, sim. [...]. E, claro, **a formação continuada tem que ser aperfeiçoada**, tem que ser melhorada, materiais didáticos, então tudo isso a gestão já está pensando para a partir de

agora melhorar a coordenação de apoio aqui com os nossos alunos, a Supervisão de Educação Especial [...] (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev.2025, grifo nosso).

Além disso, a Secretária Municipal de Educação de Altos destacou os tensionamentos surgidos no processo de implementação da PNEEPEI, tanto entre a SEMED e as famílias dos alunos PEE quanto entre a SEMED e o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Como desafios, pontuou a necessidade de aperfeiçoamento da formação continuada adotada no município, bem como a melhoria das condições de trabalho do setor de Supervisão de Educação Especial da SEMED. Quanto aos avanços alcançados em Altos (PI), colocou em relevo a atuação dos profissionais de apoio pedagógico à inclusão escolar, a recente criação do Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado, equipado com uma equipe multiprofissional para atender aos estudantes PEE da rede municipal, e o destaque de alunos PEE medalhistas na OBMEP.

A responsável pelo setor de Supervisão da Educação Especial da SEMED enfatizou que uma das principais dificuldades enfrentadas no processo de implementação da PNEEPEI em Altos (PI) é a sensação de impotência diante da impossibilidade de efetivar plenamente o que está disposto na legislação que trata da inclusão escolar. Esse cenário é agravado, ainda, pela resistência de algumas famílias de alunos PEE e pela resistência de parte dos professores das salas regulares, que insistem em não acolher os alunos com deficiência, alegando que esses estudantes seriam responsabilidade exclusiva dos profissionais de apoio à inclusão. Na realidade, os alunos PEE, assim como os demais, são de responsabilidade de todos os professores e profissionais da escola. Nas palavras da supervisora:

[...] a gente trabalha com as dificuldades [...]. A gente está dentro das escolas, a gente vê a parte mais delicada da inclusão. **[...] às vezes, na realidade** do município, **a gente não consegue efetivar o que a lei diz para ser feito [...]** e, da melhor forma possível, com diálogo, pedindo a compreensão de toda a equipe para implementar as políticas públicas da Educação Especial dentro do nosso município, com as condições de trabalho que temos. **[...] A gente enfrenta a resistência da família [...]** a **resistência de alguns professores titulares**, que alegam que o **aluno PEE é do professor de apoio [...]**. Dentro da Secretaria, não há resistências de outros setores [...]. **Muitos avanços temos**, [...] a rede conta com professores de apoio à inclusão escolar, somos só duas profissionais que atuamos nesse setor da SEMED da EE, mas temos aqui a **nossa salinha do acolhimento [...]**. A gestão escolar encaminha para cá os alunos PEE e aqui recebem o atendimento e, se for necessário, aqui encaminhamos para atendimento com a equipe multiprofissional do Centro de Referência [...]. Hoje, a Supervisão de EE faz a articulação com os diretores, com os professores, com os coordenadores pedagógicos, com o professor de apoio, com os responsáveis pelos alunos PEE [...]. **No âmbito municipal, não temos nenhum documento que**

institucionaliza, que orienta o trabalho de Educação Especial/Inclusiva nas escolas? (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

De acordo com a Supervisora de Educação Especial da SEMED, entre os avanços obtidos no processo de operacionalização da PNEEPEI, em Altos (PI), destaca-se a sala de atendimento da Psicóloga e da Psicopedagoga, denominada de sala da Psicodisco, voltada para o acolhimento e o atendimento psicológico e psicopedagógico dos alunos e de suas famílias, que funciona no âmbito do Setor de Supervisão de Educação Especial.

7.2.1 Perfil dos estudantes camponeses PEE no conjunto de matrículas de Altos (PI)

O município de Altos (PI), nos últimos anos, tem sido marcado, no campo educacional, pela desativação e/ou fechamento de escolas na zona urbana e no campo, conforme revelam dados do Censo Escolar do INEP/MEC de 2008, 2013, 2018 e 2023, evidenciados na Tabela 10, abaixo:

Tabela 10 - Número Total de Escolas no município de Altos (PI) versus número de escolas do campo – 2008, 2013, 2018 e 2023

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de escolas	77	73	67	32
Total de escolas do campo	43	36	31	11

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

Observa-se, a partir dos dados apresentados na Tabela 10, que, no conjunto geral das escolas municipais de Altos (PI), foram fechados, entre 2008 e 2023, 45 estabelecimentos de ensino, passando de 77 escolas em 2008 para apenas 32 em 2023. Quando considerada exclusivamente a realidade das escolas camponesas, percebe-se que, nesse mesmo período, 32 escolas do campo foram fechadas, restando apenas 11 em pleno funcionamento.

Esse cenário também foi observado na realidade do município investigado na pesquisa de doutoramento de Lozano (2019). Em sua tese intitulada “A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso”, a autora reflete sobre o resultado dessa ação, quando explica: “[...] fechamento de escolas da área rural que obriga os alunos deste meio se deslocarem para escolas urbanas [...]” (Lozano, 2019, p.137).

Nesse contexto, Lozano (2019) explica que o número significativo de estudantes que vivem no campo e realizam o movimento migratório do tipo pendular para estudar em escolas

urbanas decorre do fechamento das escolas do campo.

Apesar de estar em vigor a Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, tornou-se obrigatória a consulta e a oitiva do Conselho Municipal ou do Conselho Estadual de Educação, com a emissão de parecer favorável ou não acerca do fechamento dessas escolas. Contudo, “[...] apesar da previsão legal e de movimentos da sociedade civil que incessantemente lutam por uma Educação do Campo, o fechamento de escolas na zona rural permanece presente e não demonstra indícios de interrupção a curto prazo” (Ribeiro; Nozu, 2022, p.14).

Quanto ao número de matrículas na Educação Básica de estudantes, público da Educação Especial que vivem no campo, no conjunto das escolas do campo do município de Altos (PI) (2008, 2013, 2018 e 2023), observa-se, ao longo da série histórica do período analisado, um crescimento considerável no número de matrículas de estudantes camponeses desde 2008 (Tabela 11).

Tabela 11 - Matrículas na Educação Básica de estudantes PEE que vivem no Campo no conjunto de matrículas do município de Altos (PI) (2008, 2013, 2018 e 2023)

Ano	2008	2013	2018	2023
Total de matrículas	2.147	1.877	1.645	1.416
Total de matrículas PEE	6	15	16	36

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar do INEP de 2008/2013/2018/2023.

Os dados do Censo Escolar apresentados revelam que, ao longo dos 15 anos analisados, houve, no conjunto das matrículas de estudantes camponeses nas escolas do campo de Altos (PI), uma queda acentuada, passando de 2.147 matrículas, em 2008, para 1.416, em 2023. Por outro lado, nota-se o aumento do acesso de alunos PEE às escolas do campo. Entretanto, esse crescimento ainda é bastante tímido, uma vez que, do total de 1.416 matrículas, apenas 36 correspondem a estudantes PEE. Desses 36 alunos, 16 estão matriculados nas escolas do campo que constituem o *lócus* da pesquisa: a) Escola Saberes do campo (9 alunos PEE) e b) Escola Sabores do Campo (7 alunos PEE).

Com base nos dados do Censo Escolar do Inep/MEC (Brasil, 2023; 2024) e do Setor de Supervisão da Educação Especial da SEMED, compreende-se que os 36 alunos camponeses PEE estão regularmente matriculados em classes comuns e não participam do contraturno no AEE, uma vez que as escolas do campo de Altos (PI) não dispõem de SRM nem ofertam o

Atendimento Educacional Especializado. O perfil dos estudantes PEE na rede municipal de ensino de Altos (PI) é predominantemente composto por alunos com Deficiência Intelectual (261), seguido pelos alunos camponeses com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (179).

Quando consideradas apenas as matrículas de estudantes camponeses PEE, nas escolas do campo de Altos (PI) predominam 22 alunos camponeses com TEA e 14 alunos com Deficiência Intelectual. Esse perfil dos estudantes camponeses PEE de Altos (PI) reflete o mesmo cenário evidenciado por Marcoccia (2011), na dissertação “Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional”, em que coloca em relevo a predominância de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas do campo *locus* de sua pesquisa.

7.2.2 Caracterização e condições das escolas do campo municipais de Altos (PI) para o atendimento de estudantes PEE

Não basta garantir e efetivar a matrícula (o acesso) dos estudantes camponeses PEE; é igualmente necessário assegurar as condições mínimas para o acesso, a permanência e o aprendizado, garantindo continuidade nos estudos e qualidade de uma educação socialmente referenciada. Assim, nessa categoria serão discutidos aspectos relacionados à acessibilidade; ao processo de institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico das escolas camponesas; à organização e ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE nas escolas do campo; aos profissionais de apoio e suporte pedagógico especializado aos estudantes PEE; e à formação de professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar, entre outros aspectos.

É importante reiterar, inicialmente, que, observando os aspectos éticos relacionados à preservação da identidade dos participantes da pesquisa na redação desta tese e de todos os envolvidos no processo de produção de dados qualitativos, os nomes das escolas *locus* da pesquisa e dos participantes foram alterados e, nesse sentido, são identificados por nomes fictícios. Assim, as duas escolas municipais localizadas no território camponês de Altos (PI) são denominadas Escola Saberes do Campo e Escola Sabores do Campo.

A Escola Saberes do Campo, fundada em 1974, é uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), localizada a 33 km da sede do município. Em 2023, atendeu 169 alunos nos turnos matutino e vespertino, distribuídos da seguinte forma: 18 crianças em turmas de Creche; 22 crianças em turmas de Pré-escola; 60 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 69 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse universo, nove alunos camponeses possuíam laudos e dois não tinham laudos, são público da Educação

Especial/Inclusiva, predominando casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), conforme explicitado pela Gestora Geral da Escola:

Em 2023, na nossa escola, **tivemos 169 alunos matriculados**. Desses 169 alunos, **9 têm algum tipo de deficiência ou TEA**. [...] é no infantil, nós temos dois, um no Pré I, e um no Pré II [...]. Nós temos três no 3º ano, um no 4º ano, dois no 6º ano, um no 8º ano e na turma do sétimo e do 9º ano tem **um aluno em cada que não tem laudo ainda**, mas esses dois alunos têm, suspeitamos que são autistas com associação ao TDAH. Eles não interagem com os outros, quase não falam, esquecem as coisas rápido demais. Os professores dão aula hoje na próxima [aula] não lembram mais de nada, são dispersos, desatentos nas aulas, e, às vezes, muito agitados e se incomodam muito com barulhos, quando tem atividade cultural na escola. Eles não gostam do som alto. Muitos são alunos autistas e outros são alunos com deficiência intelectual [...] (Gestora Democrática, entrevista realizada em 18 nov. 2024).

Após a entrevista, a Prof.^a Gestora Democrática repassou a planilha com o quantitativo de alunos PEE distribuídos por turma e por turno, conforme detalhado no Quadro 12.

Quadro 12 - Perfil dos alunos camponeses PEE distribuídos por turma/turno na Escola Saberes do Campo do município de Altos (PI) em 2023

Nº de alunos PEE	Tipo de deficiência ou TEA	Turma regular em que estuda
01	Deficiência Intelectual	Pré I da Educação Infantil matutino
01	Deficiência Intelectual	Pré II da Educação Infantil matutino
01	Deficiência Intelectual	3º ano do Ensino Fundamental matutino
02	Transtorno do Espectro Autista	
01	Transtorno do Espectro Autista	4º ano do Ensino Fundamental matutino
02	Transtorno do Espectro Autista	6º ano do Ensino Fundamental vespertino
01	Transtorno do Espectro Autista	8º ano do Ensino Fundamental vespertino
01	Suspeita que apresenta Transtorno do Espectro Autista associado ao TDAH (em avaliação)	7º ano do Ensino Fundamental vespertino
01		9º ano do Ensino Fundamental vespertino

Fonte: elaboração própria (2025) com base nos dados da pesquisa de campo (2024).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2023, a Escola Saberes do campo apresenta Ideb de 5,4 no Ensino Fundamental – anos iniciais –, e de 4,7 no Ensino Fundamental – anos finais. Esses resultados indicam que a escola vem avançando no nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 4º e 5º anos; entretanto, acendem um alerta para a necessidade de melhorias nas turmas do 8º e 9º anos, em relação à

proficiência em leitura, escrita e aprendizagem matemática.

Com base nos dados da observação participante, da pesquisa de campo e do Censo Escolar de 2023, a escola dispõe de 14 espaços físicos (Figura 13), sendo: seis salas de aula; uma sala de diretoria, que também funciona como sala dos professores, secretaria e sala de leitura; três banheiros, um para alunas, um para alunos e um para professores e demais profissionais da escola, nenhum deles com acessibilidade para estudantes com deficiência física, visual ou mobilidade reduzida; uma despensa; um corredor coberto utilizado como pátio; uma cozinha; e uma quadra coberta que, atualmente, também funciona de forma improvisada como refeitório. As rampas construídas na escola não atendem às normas da ABNT NBR 9050/2015.

Figura 13 - Infraestrutura física da Escola Saberes do Campo de Altos (PI)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

A Escola Saberes do Campo foi construída para atender à demanda de alunos do Ensino Fundamental (6 a 14 anos de idade), de modo que sua estrutura física e mobiliário não contemplam o campo visual nem as necessidades das crianças em idade de creche e pré-escola, que frequentam este estabelecimento em turmas multisseriadas ou de multiidade. Essa realidade já havia sido constatada por Abreu (2020), em sua dissertação “Prática docente na Educação Infantil em agrupamentos de multiidade no município de Altos/PI: experiências/resistências no campo”, quando assevera que “[...] os agrupamentos de Multiidade no Campo apresentam dificuldades que também são sentidas pelos alunos [...]” (Abreu, 2020, 174).

A Escola Saberes do Campo não dispõe de: Laboratório de informática; SRM para AEE; biblioteca ou sala de leitura; dormitório de professor(a); refeitório; pátio coberto; dependências e vias acessíveis e adequadas a alunos com deficiência física ou visual, como corrimão e guarda-corpos, pisos táteis e portas com vão livre de, no mínimo, 80cm, sinalização sonora, sinalização tátil (piso/paredes), sinalização visual (piso/paredes), banheiro acessível, adequado ao uso por

peessoas com deficiência; área verde, auditório, salas de aulas e banheiros adequados às crianças da Educação Infantil; sala de professores, sala de Secretaria; impressora multifuncional, *scanner*, aparelho de DVD, aparelho de televisão, lousa digital, projetor multimídia (*data show*), computador de mesa (*desktop*). No que toca à infraestrutura física, esse estabelecimento de ensino dispõe de: **a) recursos básicos:** abastecimento de água, energia elétrica e esgoto, porém não conta com o serviço de coleta de lixo; **b) recursos de acessibilidade:** conta apenas com rampas; **c) instalações:** conta com almoxarifado, banheiros, cozinha, despensa, quadra de esportes descoberta, salas de aulas e sala da diretoria; **d) equipamentos:** computador portátil (*notebook*), copiadora, impressora, aparelho de som e acesso à internet.

A Escola Saberes do Campo conta com 37 profissionais, distribuídos da seguinte forma: dez professores de salas regulares efetivos (concursados), oito professores de salas regulares seletivados (contratados) e quatro professores de apoio à inclusão escolar contratados; três manipuladoras de alimentos; quatro zeladoras; três vigias; três auxiliares administrativos; uma gestora geral; e uma coordenadora pedagógica. Vale destacar que a gestora geral é professora efetiva e foi eleita democraticamente pela comunidade escolar, após aprovação em processo de escolha baseado em critérios técnicos de desempenho e eleição direta.

Quanto aos(as) professores(as), todos possuem formação acadêmica em licenciatura plena em Pedagogia, no caso daqueles que atuam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já os(as) docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação em licenciaturas específicas nas áreas dos componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências/Biologia, História, Língua Inglesa, entre outras.

Os(as) professores(as) de apoio à inclusão escolar são graduados(as) em Pedagogia (licenciatura) e possuem, no mínimo, formação complementar em cursos de 40, 60, 80 ou 180 horas na área da Educação Especial ou da inclusão escolar. Ademais, todos(os) os(as) professores(as) lotados em salas regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuem cursos de especialização *lato sensu*, seja em suas áreas de formação inicial, seja na área da educação.

Por sua vez, a Escola Sabores do Campo, fundada em 1994, é uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), localizada a 15 km da sede do município. Em 2023, atendeu 132 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídos da seguinte forma: dez crianças em turmas de Creche; 20 crianças em turmas de Pré-escola; 68 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 34 alunos no Ensino Fundamental ofertado na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Desse quantitativo, sete alunos camponeses, são público da

Educação Especial/Inclusiva, sendo que três apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado ao TDAH, dois apresentam Deficiência Intelectual (DI) combinada com TDAH, e dois não são laudados, embora professores e equipe gestora suspeitem que se tratam de alunos com TEA, conforme afirmado pela gestora geral da escola:

Dos 98 alunos que tivemos matriculados em 2023, na Educação Infantil e no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é [...], na verdade, apenas 5 alunos são da Educação Especial [...]. Deixa eu pensar aqui (rsrsrs), [...] é, no Pré I da Educação Infantil tem 3 [alunos], mas, na verdade, só um é laudado, as outras 2 crianças só temos suspeitas, já encaminhamos para os pais levar para fazer o exame, fazer o diagnóstico com o Neuropediatra e com outros médicos da área. No segundo ano, tem 1, e, no quarto ano, tem um, e, no quinto, têm 2 alunos. Esses alunos, a maioria são autistas combinado com TDAH e os outros alunos têm deficiência intelectual [...] (Gestora Otimista, entrevista realizada em 18 nov. 2024).

Com base no Censo Escolar e nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola Sabores do Campo, foi verificado o quantitativo exato de alunos PEE, distribuídos por turma e turno, conforme detalhado no Quadro 13:

Quadro 13 - Perfil dos alunos camponeses PEE distribuídos por turma/turno na Escola Sabores do Campo do município de Altos (PI) em 2023

Nº de alunos PEE	Tipo de deficiência ou TEA	Turma regular em que estuda
01	Deficiência Intelectual combinada com TDAH	Pré I da Educação Infantil matutino
02	Deficiência Intelectual (sem laudo, estão em avaliação médica especializada)	Pré I da Educação Infantil matutino
01	Deficiência Intelectual combinada com TDAH	2º ano do Ensino Fundamental matutino
01	Transtorno do Espectro Autista combinado com TDAH	4º ano do Ensino Fundamental matutino
02	Transtorno do Espectro Autista combinado com TDAH	5º ano do Ensino Fundamental matutino

Fonte: elaboração própria (2025) com base nos dados da pesquisa de campo (2024).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2023, a Escola Sabores do campo apresenta Ideb de 5,2 no Ensino Fundamental – anos iniciais –, o que reflete a melhora na qualidade do ensino-aprendizagem ofertado aos alunos do 4º e 5º ano em relação ao nível de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática. Em 2024, essa escola passou a funcionar como escola de tempo integral, ofertando apenas turmas de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Com base nos dados da observação participante, da pesquisa de campo e do Censo

Escolar de 2023, a escola dispõe de 16 espaços físicos (Figura 14), sendo: oito salas de aula; uma sala de diretoria; três banheiros, nenhum deles com acessibilidade para alunos com deficiência física, visual ou mobilidade reduzida; uma despensa; um pátio coberto; uma cozinha; e uma quadra coberta, que também funciona de forma improvisada como refeitório.

Figura 14 - Infraestrutura física da Escola Sabores do Campo de Altos (PI)



Fonte: Elaboração própria (2025) com base no registro fotográfico realizado na pesquisa de campo (2024).

A Escola Sabores do Campo foi planejada e construída inicialmente para atender à demanda de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos de idade). Posteriormente, com o início de seu funcionamento, surgiram demandas de matrículas de crianças camponesas na Educação Infantil. Diante disso, sua estrutura física e mobiliário ainda não contemplam o campo visual nem as necessidades das crianças em idade de creche e pré-escola, que estudam no referido estabelecimento em turmas multisseriadas ou de multiidade. Realidade semelhante foi constatada por Abreu (2020), quando denuncia que:

Essa organização estrutural ainda não é suficiente para atender a demanda de alunos da escola, apenas amenizará momentaneamente o problema, há a necessidade de mais salas de aula e outro fator importante a considerar, é que a escola dispõe de pouco terreno para a realização de atividades no ambiente externo e com essa ampliação ficará ainda mais limitada a possibilidade de realização de atividades ao ar livre, mesmo sendo uma escola no Campo, diante da situação do pouco espaço e do perigo por ser uma escola localizada às margens de uma BR com fluxo intenso de veículos (Abreu, 2020, p. 93-94).

A Escola Sabores do Campo, assim como a escola lócus da pesquisa de Abreu (2020), também está localizada às margens de uma BR na zona rural de Altos (PI). Além disso, não dispõe de: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para AEE; biblioteca ou sala de leitura; dormitório de professor(a); refeitório; dependências e vias acessíveis para alunos com deficiência física ou visual, como rampas, corrimãos e guarda-corpos, pisos táteis, portas com vão livre mínimo de 80 cm, sinalização sonora, tátil (piso/paredes) e visual (piso/paredes); banheiro acessível adequado ao uso por pessoas com deficiência; área verde; auditório; almoxarifado; salas de aula e banheiros adequados às crianças da Educação Infantil; sala de professores; sala da Secretaria; impressora multifuncional; scanner; aparelho de DVD; aparelho de televisão; lousa digital; e projetor multimídia (data show). Todavia, a infraestrutura física desse estabelecimento de ensino dispõe de: **a) recursos básicos:** abastecimento de água, energia elétrica e esgoto, porém não conta com o serviço de coleta de lixo; **b) instalações:** pátio coberto, banheiros, cozinha, despensa, quadra de esportes descoberta, salas de aulas e sala da diretoria; **c) equipamentos:** computador portátil (*notebook*), computador de mesa (*desktop*), copiadora, impressora, aparelho de som e acesso à internet.

A Escola Sabores do Campo conta com 32 profissionais, distribuídos da seguinte forma: 12 professores de salas regulares efetivos (concursados), quatro professores de salas regulares seletivados (contratados) e três professores de apoio à inclusão escolar contratados; três manipuladoras de alimentos; quatro zeladoras; dois vigias; dois auxiliares administrativos; uma gestora geral; e uma coordenadora pedagógica. Ressalta-se que a gestora geral é professora contratada e foi indicada como gestora escolar pela SEMED.

Quanto às professoras, todas possuem formação acadêmica em licenciatura plena em Pedagogia, habilitação necessária para atuar em turmas de Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cursos de especialização *lato sensu* na área da educação. Já as professoras de apoio à inclusão escolar são graduadas em Pedagogia (licenciatura) e possuem, no mínimo, formação complementar em cursos de 40, 60, 80 ou 180 horas na área da Educação Especial ou da inclusão escolar.

Quando se considera o número de escolas do campo que possuem banheiros e/ou dependências adequadas no município de Altos (PI), nenhuma atende aos critérios de acessibilidade arquitetônica/física. A interface entre Educação Especial e Educação do Campo no município é estabelecida no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), que trata das questões de acessibilidade, oferta do AEE, tecnologias e transporte escolar. Nesse sentido, a Meta 4 do PME, por meio das estratégias 4.17 e 4.20, aponta a articulação entre essas duas modalidades de ensino:

- 4.17 Ampliar a qualidade do **atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação básica**, em contextos educacionais inclusivos, garantindo com dotação orçamentária para **acessibilidade arquitetônica, das comunicações, informações, dos materiais didáticos e do transporte**;
- 4.20 Prover **equipamentos e recursos tecnológicos digitais acessíveis** para a **utilização pedagógica no ambiente escolar em todas as escolas públicas da educação básica**, criando, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização do uso das bibliotecas/espços de leitura nas instituições educacionais [...] (Altos-PI, 2015, grifo nosso).

Porém, existe um hiato entre o que é instituído no Plano Municipal de Educação de Altos (PI) e o que é vivido, percebido e concebido acerca da acessibilidade no cotidiano das escolas do campo, conforme ilustrado na Figura 15, que evidencia a falta de acessibilidade arquitetônica nas Escolas Saberes do Campo e Sabores do Campo, que são *lôcus* desta pesquisa.

Figura 15 - Falta de acessibilidade arquitetônica nas Escolas Saberes do Campo e Sabores do Campo de Altos (PI) *lôcus* desta pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2025) com base em registro fotográfico da pesquisa de campo (2024).

Quanto à acessibilidade atitudinal, comunicacional, metodológica/ pedagógica/ curricular, instrumental e programática, no contexto das Escolas Saberes do Campo e Sabores do Campo, em Altos (PI), durante a pesquisa de campo e as observações não participantes, constatou-se que:

- a) a acessibilidade atitudinal e a comunicacional ainda se constituem como barreiras à inclusão escolar: a maioria dos(as) professores(as) e demais profissionais das escolas do campo tem se mostrado acolhedora, livre de preconceitos, superando práticas capacitistas e valorizando os estudantes PEE, reconhecendo suas potencialidades e suas capacidades de aprender em seu próprio tempo. Eles também têm buscado pautar suas práticas na comunicação acessível para todos e com todos. Entretanto, um número significativo de professores de salas regulares ainda demonstra resistência em atuar na perspectiva da inclusão escolar,

recusando-se a ministrar aulas em turmas com alunos PEE. Quando aceitam, frequentemente não reconhecem esses alunos como parte de sua responsabilidade docente, atribuindo unilateralmente a responsabilidade aos professores de apoio à inclusão.

- b) a acessibilidade metodológica/pedagógica/curricular: precisa ser superada nas escolas *locus* da pesquisa, mas apresenta sinais de mudanças na ação docente de alguns professores do campo. Contudo, há necessidade de enfrentamento e superação dessa realidade, pois percebeu-se, nas duas escolas, que alguns docentes ainda pautam suas práticas pedagógicas desconsiderando as necessidades educativas específicas dos estudantes PEE, homogeneizando o processo ensino-aprendizagem, quando deveriam diversificar a partir da flexibilização curricular para que todos os estudantes, no seu tempo e ritmo, tenham acesso ao conhecimento escolar.
- c) a acessibilidade instrumental: apresenta fragilidades e precisa ser superada, de modo que os instrumentos, materiais didáticos e escolares utilizados no trabalho docente, bem como os destinados ao lazer, à recreação e à convivência social, sejam acessíveis.
- d) a acessibilidade programática: essa barreira ainda precisa ser superada, a fim de que o que foi instituído em leis, decretos, portarias, regimento escolar, resoluções e no PPP da escola se concretize, permitindo que todos os estudantes PEE, por exemplo, tomem ciência e consciência de seus direitos estabelecidos nos documentos oficiais. Assim, o próprio PME de Altos (PI), na estratégia 4.19 da Meta 4, definiu que o município e as escolas devem: “[...] 4.19 Promover, garantir, implementar e fiscalizar leis que atendam de maneira eficaz a acessibilidade da pessoa com deficiência, assegurando a qualidade no atendimento pedagógico, na comunicação, na informação e no uso do transporte assim como a oferta de atendimento educacional especializado e educação profissional” (Altos-PI, 2015).

Sobre essa situação, as participantes da pesquisa, quando questionadas sobre o que tem sido feito para efetivar a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários e na comunicação e informação nas escolas do campo de Altos (PI), conforme preconiza a PNEEPEI, explicaram que:

[...] durante esses quatro anos, lutamos para mudar e estamos cada vez mais adaptando esses espaços escolares para as nossas crianças com necessidades especiais. [...]. Esses espaços escolares serão mais amplos, onde os alunos passarão mais tempo na escola, pois, a partir de 2025, todas as escolas municipais passarão a funcionar em regime de tempo integral das 7h00 da manhã às 16h30. Então, as escolas terão refeitório, um banheiro mais amplo, [...] uma sala que dá uma acessibilidade. [...] o transporte escolar, a gente já conseguiu, inclusive para o Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado, o ônibus próprio para pegar o aluno PEE, trazer, aquele com as escadinhas que eleva, colocamos um monitor de transporte

escolar dentro do ônibus. Eles têm todo um direcionamento para estar lidando com as crianças que mais necessitam [...] (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

As escolas passaram por várias reformas no ano de 2023 e agora em 2024. **E uma das preocupações realmente foi a acessibilidade arquitetônica**, portas alargadas, rampas, corrimão, **o transporte escolar com acessibilidade** [...]. A gente teve esse cuidado, o gestor teve esse cuidado de trabalhar toda essa parte [...] **dentro da medida do possível** [...] (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

[...] as portas têm, as portas são largas, tem a rampa [...] (Gestora Democrática da Escola Saberes do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024).

Foram construídas rampas na nossa escola [...], eu acho que aqui é uma escola acessível [...] (Gestora Otimista da Escola Sabores do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024, grifo nosso).

O relato institucional da Prof.^a Aurora, Secretária Municipal de Educação de Altos (PI), revela que a atual estrutura física das escolas municipais, especialmente das escolas do campo, não é acessível. No entanto, afirmou que, até o final de 2025, todas as escolas do campo e da sede serão reformadas para garantir acessibilidade, considerando que todas funcionarão em regime de tempo integral.

Os relatos da Supervisora da Educação Especial da SEMED e das gestoras escolares concentram-se nas rampas e portas largas. Nas escolas do campo observadas, as rampas de fato existem, mas não atendem aos padrões da ABNT. É importante destacar, por conseguinte, que a construção de rampas e corrimãos, por si só, não torna uma escola acessível. Como observado nas duas escolas do campo, embora haja rampas em determinados espaços, barreiras arquitetônicas persistem nas demais dependências.

Entretanto, vale destacar que, na estratégia 4.5 da Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Altos (PME 2015-2025), referente à melhoria da infraestrutura das escolas do campo, à formação continuada de professores e professoras que atuam nessas escolas e à oferta do AEE, o PME enfatiza que esse processo deveria ser efetivado: “[...] priorizando as escolas com estruturas adequadas, chegando a 100% até o final do PME [...]” (Altos-PI, 2015).

A operacionalização da PNEEPEI nos Estados e municípios materializa o compromisso, a responsabilidade e o dever constitucional do Estado e do Município com a educação e a escolarização de todos, indistintamente. Nesse contexto, os camponeses com deficiência, transtornos e altas habilidades também devem ser contemplados. A inclusão escolar nos estabelecimentos de ensino regulares não se efetivará se não for assegurada a acessibilidade, que constitui um eixo estruturante da implementação da PNEEPEI. A acessibilidade visa à

superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, de transporte, comunicacionais, metodológicas/pedagógicas/curriculares, instrumentais e programáticas, que limitam ou dificultam a inclusão escolar, o acesso, a permanência e o aprendizado contínuo dos estudantes (Souza; Pletz, 2017; Pletsch; Paiva, 2018).

Outro ponto observado refere-se ao processo de institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas camponesas municipais de Altos (PI). A esse respeito, a PNEEPEI e outros documentos oficiais posteriores, que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva, determinam que o AEE seja institucionalizado no referido documento de cada escola.

Esses documentos sinalizam a necessidade de articulação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, e, da mesma forma, essa institucionalização do AEE deve ocorrer no PPP das escolas camponesas. Contudo, nas escolas do campo municipais de Altos (PI), o AEE ainda não é ofertado. Nos PPP das escolas do campo (Saberes do Campo e Sabores do Campo), a Educação Especial é apresentada como uma das modalidades de ensino ofertadas, e o AEE é mencionado como um serviço que essas escolas pretendem implantar futuramente, juntamente com a construção e funcionamento de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a realização do AEE no contraturno. De igual modo, na Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Altos-PI (PME 2015-2025), são definidas estratégias que evidenciam a institucionalização e a oferta do AEE nas escolas do campo:

- 4.10 Garantir **atendimento educacional especializado** em salas de recursos multifuncionais, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **matriculados na rede pública de educação básica**, conforme necessidade identificada por meio de avaliação ou estudo de caso, ouvidos a família e o aluno, nos termos da nota técnica nº 04 de 2009 e nota técnica Nº 04 de 2014.
- 4.11 Garantir atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação ou estudo de caso, ouvidos a família e o aluno, nos termos da nota técnica nº 04 de 2014 (Altos-PI, 2015, grifo nosso).

A situação revelada nesta pesquisa sobre a institucionalização do AEE no PPP das escolas do campo de Altos (PI) converge com o trabalho de Souza (2012), em sua dissertação “Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná”, em que a autora afirma que a interface entre Educação Especial e Educação

no Campo apresenta marcas do esquecimento que caracterizam essas duas modalidades de ensino. Em conformidade com as ideias de Souza (2012), o AEE é inserido no PPP das escolas do campo apenas por mera formalidade, informando que será ofertado aos estudantes camponeses com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. No entanto, na prática cotidiana, o PPP permanece engavetado, de acesso restrito ao gestor(a) escolar, e o que nele está registrado, como a oferta do AEE, permanece dicotomizado em relação ao que realmente é praticado no dia a dia da escola do campo.

Ademais, há um descompasso entre o que é instituído na Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Altos-PI (PME 2015-2025) e a realidade cotidiana das escolas do campo. Na Meta 4 do PME, são definidas estratégias que destacam a implantação e a ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas do campo: “[...] 4.4 Implantar e ampliar nas escolas do campo e comunidades quilombolas, salas de recursos multifuncionais” (Altos-PI, 2015).

Na contramão do que estabelece a meta supracitada, a realidade empírica revelada neste estudo mostra que, ao longo de toda a história do município de Altos (PI) e até a vigência do PME 2015-2025, nenhuma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi implantada ou efetivamente colocada em funcionamento nas escolas do campo para a oferta do AEE. Nos últimos quatro anos, foram implantadas apenas 11 SRM em 11 escolas da zona urbana, conforme confirmam os dados do Censo Escolar de 2008 a 2023 do INEP/MEC. Isso reforça que a interface entre Educação Especial e Educação do Campo não é prioridade, sendo invisibilizada, negligenciada e relegada a segundo plano, ao mesmo tempo em que evidencia a precarização do processo de inclusão escolar, o descaso com a escolarização dos camponeses PEE e a negação do direito à educação.

Dentre os fatores que dificultam a oferta do AEE e a implantação de SRM nas escolas do campo de Altos (PI), destaca-se a falta de espaço físico adequado. Para que uma SRM funcione de forma organizada, a escola precisaria construir um espaço que atendesse às condições mínimas de acessibilidade. Essa situação evidencia, consequentemente, a falta de investimentos na Educação Especial, especialmente em sua interface com a Educação do Campo.

Destaca-se, também, a falta de transporte escolar acessível para o deslocamento dos estudantes camponeses PEE, a fim de receberem o AEE no contraturno, dentro do próprio território camponês. A negação de direitos e a precarização do processo de inclusão escolar foram denunciadas por Palma (2016), em sua dissertação “Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional”, quando explicitou que apenas

uma escola possui espaço adequado para o funcionamento da SRM. Palma (2016) também constatou a falta de profissionais de Educação Especial para atender à demanda dos alunos camponeses PEE, bem como a ausência de transporte escolar para levá-los no contraturno da escolarização regular, em desacordo com a legislação vigente sobre o tema.

A esse respeito, a Secretária de Educação, Prof.^a Aurora, e a Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos (PI), Prof.^a Carpe Diem, reconhecem que as escolas do campo não dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais e não ofertam o AEE aos alunos camponeses PEE. Contudo, tentam amenizar essa problemática ao explicarem que:

Nós estamos terminando de adequar. **Nós não temos nas escolas do campo** [Salas de Recursos Multifuncionais], [...], mas acredito que, até o final ano de 2025, todas terão [...]. (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Nós temos o **apoio pedagógico**, que é o professor, ele não é de frente, mas ele é **o apoio do professor da sala regular** [...], é o responsável por acompanhar e dar suporte ao aluno PEE [...]. Não temos ainda sala de recursos no campo [...], mas as salas serão implantadas em 2025. Mas elas têm, sim, um núcleo que atende essas crianças na sede, na zona urbana; nós temos **o Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado na sede do município**, que a gente trabalha em conjunto pra gente conseguir os níveis mais elevados de aprendizado desses alunos com deficiência (Entrevista com Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, realizada em 14 fev. 2025).

Apesar de serem pontos importantes destacados pela Supervisora de Educação Especial da SEMED/Altos (PI), na prática os alunos camponeses PEE continuam tendo seu direito à educação e à oferta do AEE nas escolas do campo comprometido, sofrendo os efeitos nefastos da precarização do processo de inclusão escolar. Nessa perspectiva, quando novamente questionada sobre a não oferta do AEE e o não funcionamento das SRM nas escolas do campo, a Supervisora de Educação Especial da SEMED, de forma preocupada e consciente das condições objetivas de trabalho disponíveis e do esvaziamento de sua pasta, afirmou que:

A gente quer que aconteça lá mesmo [...], mas, **diante de, de algumas limitações**, principalmente da ordem de transporte, **pra gente chegar até lá**, também deles virem até aqui [...]; tem nosso centro de referência na cidade e essa articulação, como a gente sabe, é assegurar o direito de ir e de vir, tanto dos alunos PEE quanto dos pais, dos responsáveis, da família da criança até o nosso centro de referência [...]. Não é somente pela questão do viés da prefeitura [...], eu tenho direito, eu vou demandar, mas algumas vezes quando é questão do responsável de ir lá sozinho, de levar o seu filho para ser atendido, a gente sabe que tem isso. **E tem essa questão também da gente lidar, a cada dia, com o que a gente tiver ao nosso alcance [...]. A gente está tentando [...] e vamos conseguir expandir mais essa articulação melhor**

com a educação do campo para construção e implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo também, para o que o AEE seja ofertado lá também [...] (Entrevista com Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Esse relato da Supervisora Municipal de Educação Especial da SEMED de Altos (PI) corrobora para aquilo que é consenso nos estudos sobre políticas públicas: não se faz, nem se implementa políticas públicas sem orçamento, sem investimentos, sem recursos financeiros e sem condições objetivas de implementação e sem as condições políticas (Vieira, 2007).

Outrossim, os alunos camponeses PEE são majoritariamente de famílias de baixo nível socioeconômico, o que inviabiliza seu deslocamento, acompanhado dos pais, para receber o AEE no Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado localizado na zona urbana do município. Isso ocorre porque a prefeitura e a SEMED não disponibilizam transporte escolar para levar os alunos do campo à cidade. Mesmo que o transporte fosse oferecido, a questão não estaria resolvida, posto que esses alunos têm, legalmente, o direito de ser atendidos no próprio território camponês onde vivem e estudam.

Na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), são assegurados profissionais de apoio/suporte pedagógico especializado aos estudantes PEE, dentre eles o professor de apoio à inclusão escolar, que atua conjuntamente com o professor regente da sala regular e pode acompanhar até três alunos PEE de uma mesma turma. Todavia, em Altos (PI), a SEMED prioriza que o professor de apoio acompanhe e preste assistência a apenas dois alunos PEE por turno. A esse respeito, a Secretária Municipal de Educação explicou que:

[...] Os nossos alunos da Educação Especial estão todos matriculados de forma inclusiva nas escolas regulares, e trabalhamos já com um professor acompanhando ali, que é chamado de professor de apoio [...]. Esse professor de apoio à inclusão trabalha em sala conjuntamente com o Professor regente, apoiando, acompanhando e dando assistência e suporte ao aluno PEE em sala regular de aula [...] (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025).

A Secretária Municipal de Educação, Prof.^a Aurora, ressaltou que, além dos professores de apoio e dos professores do AEE, a Rede Municipal de Ensino de Altos (PI) disponibiliza cuidadores para acompanhar os alunos com deficiência, que não conseguem atender sozinhos suas necessidades orgânicas ou fisiológicas, como ir ao banheiro, se alimentar e se locomover. Essas funções e/ou atribuições são também de grande importância e requerem a operacionalização de uma política de formação profissional continuada em serviço.

Nesse sentido, é consenso o reconhecimento e a defesa da necessidade da efetivação de

formação específica em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva aos professores das escolas regulares, aos professores do AEE, aos profissionais de apoio à inclusão escolar, aos gestores escolares, aos coordenadores pedagógicos e aos demais profissionais da educação, com vistas ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, conforme assegurado na PNEEPEI. Outrossim, a interface entre Educação Especial e Educação do Campo, de acordo com as estratégias 4.5 e 4.9 da Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Altos-PI (PME 2015-2025), se dá no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação do campo, na perspectiva da inclusão escolar:

4.5 Implantar, em regime de colaboração, a **formação continuada de professores e professoras que atuam em escolas do campo, comunidades quilombolas, respeitando a diversidade e especificidades locais e regionais da população, para atendimento educacional especializado**; atendendo 50% da demanda até o 5º ano do PME, **priorizando as escolas com estruturas adequadas, chegando a 100% até o final do PME.**

[...]

4.9 **Promover a formação continuada** em regime de colaboração **em Atendimento Educacional Especializado para professores (as) nas escolas urbanas, do campo** e de comunidades quilombolas [...] (Altos-PI, 2015, grifo nosso).

As formações continuadas são realizadas pela SEMED, por meio da Supervisão de Educação Especial, para todos os professores de salas comuns, do AEE, de apoio à inclusão escolar, cuidadores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva. No entanto, não é oferecida uma formação específica em Educação Especial para a Educação do Campo, conforme prevista na Meta 4 do Plano Municipal de Educação de Altos (PI). A esse respeito, a Prof.^a Esperança, da Escola Saberes do Campo, assevera que “[...] *sempre existe formação, ela (SEMED) sempre manda material pra gente tentar incluir o aluno, material concreto. As últimas que eu fiz, eu fiz duas formações conjuntamente com todos da cidade e do campo, fui em todas essas, eu não perdi [...]*” (Prof.^a Esperança da Escola Saberes do Campo, entrevista realizada em 18 nov. 2024).

A Secretária de Educação, Prof.^a Aurora, evidencia a preocupação da SEMED com a formação dos profissionais da Educação Especial, com foco na melhoria dos serviços prestados aos alunos PEE. A Supervisora de Educação Especial da SEMED também sinaliza diferentes tipos de formação: uma específica para os profissionais do AEE, outra para os professores de apoio que atuam nas salas regulares acompanhando os alunos PEE, e uma formação comum a ambos os públicos, quando argumentam o seguinte:

[...] a gente trabalha com **dois tipos de formações [...]**, elas são separadas, a do AEE e a do professor de apoio [...]. Mas, ao longo do ano, a gente oferta **temáticas que são pertinentes para as duas áreas e a gente acaba fazendo ela coletiva [...]**. Geralmente, elas são separadas e esses professores, como atribuição de qualquer professor, eles precisam participar dessas formações [...] (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Olha, nós temos **feito de tudo para melhorar essa formação**. [...] é uma **preocupação da secretaria em atender bem as crianças com necessidades especiais [...]**. A SEMED tem essa **preocupação de fazer uma formação continuada** voltada para capacitar aquele professor, **para que ele trabalhe aquela necessidade do aluno PEE [...]** (Prof.^a Aurora/Secretária Municipal de Educação de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Considerando que, em suas falas, a Secretária de Educação e a Supervisora de Educação Especial da SEMED explicitaram que a formação promovida pela SEMED é voltada exclusivamente para os professores do AEE e para os professores de apoio à inclusão escolar, elas foram questionadas sobre quem realiza e como é feita a formação em Educação Especial/Inclusiva para os professores das salas regulares, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. A Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos (PI), Prof.^a Carpe Diem, justificou por que a formação promovida para os profissionais da Educação Especial não é estendida aos professores das salas regulares. Nas palavras dela:

[...] **como a Educação Especial ela é transversal [...]**, o que a gente espera [...] é **que todo professor [...] tenha a formação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro do seu componente curricular**. Então, a gente espera que esses formadores, por exemplo, **língua portuguesa, matemática, enfim, essas outras disciplinas, eles tenham esse olhar de inclusão e na própria formação deles, eles venham com essa temática**. A gente sabe que aqui a gente já participou de alguns encontros formativos dos nossos colegas das outras coordenações de Língua Portuguesa, de Humanas, de Matemática, entre outras que eles trabalham essa pauta da inclusão em si [...] (Supervisora de Educação Especial da SEMED de Altos-PI, Prof.^a Carpe Diem, entrevista realizada em 14 fev. 2025, grifo nosso).

Com base nos dados da pesquisa de campo, constatou-se que a formação dos professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar, uma das diretrizes da PNEEPEI, que deve ser operacionalizada com vistas a garantir o acesso, a permanência, o aprendizado e a continuidade dos estudos dos alunos PEE, não está sendo realizada sistematicamente na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI). Exceto por encontros formativos restritos, que têm sido promovidos para os professores do AEE e para os professores de apoio à inclusão escolar que acompanham os alunos PEE nas salas regulares.

Todavia, se a SEMED não promove formação continuada em Educação Especial na perspectiva inclusiva, destinada a orientar e fornecer subsídios aos professores de salas regulares e aos demais profissionais da educação para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, as escolas do campo podem e devem assumir essa função, afinal, o *lôcus* da formação continuada docente é a própria escola. Além disso, a escola pode articular-se com os professores do AEE para orientar e oferecer suporte no trabalho de formação continuada, bem como fornecer orientações aos professores das salas comuns/regulares nos territórios camponeses de Altos (PI).

Considerando todo o exposto sobre a Educação Especial na sua interface com a Educação do Campo em Altos (PI) e com base na análise das falas das participantes desta pesquisa, conclui-se que a efetivação conjuntural do direito à educação dos camponeses PEE é a perspectiva predominante na Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), pois ainda não tem sido plenamente realizada. Para os estudantes camponeses PEE, até o momento, são garantidos apenas o direito à matrícula e a presença de um profissional de apoio à inclusão escolar, conforme revelado pela Supervisora de Educação Especial e pela avó de um aluno camponês PEE, quando argumentam que:

Aos alunos camponeses PEE, por enquanto, são assegurados e efetivados o direito ao acesso, à matrícula escolar, a ter um profissional de apoio, mas infelizmente, ainda não ofertamos o AEE e não implantamos Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo. O AEE e as SRM ofertamos somente nas escolas da zona urbana, mas a SEMED tem a intenção de implantar isso em breve nas escolas do campo (Fonte: Prof.^a Carpe diem, Supervisora da Educação Especial da SEMED de Altos-PI, entrevista realizada em 14 fev. 2025).

A matrícula, nunca tivemos dificuldade e nunca enfrentamos resistência para matricular meu neto que é autista. A escola o acolheu e o acolhe muito bem e ainda tem uma excelente profissional de apoio que cuida muito bem dele. Único problema é que nessa escola e também nas outras escolas do campo daqui de Altos não tem Sala de Recursos Multifuncionais e não oferta o AEE para meu neto e para as outras crianças que têm algum tipo de deficiência. Graças a Deus, nós podemos pagar os serviços de traslado para levar ele para receber o AEE e fazer as terapias dele na cidade de Altos (PI), mas muitas famílias não têm e aí as crianças delas ficam sem receber esse serviço, que é um direito delas (Fonte: Dona Generosa, avó de aluno camponês PEE, entrevista realizada em 18 nov. 2024).

Face a esses relatos urge colocar em relevo que a “[...] luta e resistência das populações camponesas, assim como das pessoas com deficiência pelo seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos, são importantes nesse contexto”, conforme ressaltam Ribeiro e Nozu (2021, p. 82). Esses autores acreditam e defendem que:

[...] a interface Educação Especial e Educação do Campo no contexto escolar seja capaz de possibilitar que o arado continue funcionando, mas que não seja em sentido único ou com os mesmos tamanhos de discos; que a profundidade e extensão de seu sulco diferenciem-se de acordo com as sementes e não com quem planta (Ribeiro; Nozu, 2021, p.84).

Nessa direção, com o objetivo de garantir a efetivação do direito à educação dos camponeses do PEE em Altos (PI) e de manter esse “arado” funcionando em múltiplos sentidos, com discos de tamanhos variados para que todos sejam incluídos e recebam as condições necessárias para o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a continuidade nos estudos, busca-se dar materialidade ao que dispõe a CF de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a PNEEPEI e o PME na vida dos altoenses, que historicamente têm sofrido os efeitos da negação dos seus direitos à educação do campo sob a perspectiva inclusiva. Isso porque:

A oferta da educação especial nas escolas do campo também deve ser bandeira de luta do movimento pela Educação do Campo, no contexto das lutas por políticas públicas que assegurem às populações do campo uma educação com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p.18).

Portanto, o direito à Educação Especial, na interface com a Educação do Campo sob uma perspectiva inclusiva, é uma discussão que interessa a todos nós. Se, ainda hoje, continuamos conversando e debatendo sobre essa temática, é porque persiste a dupla exclusão de camponeses com deficiência e com TEA, que enfrentam as consequências da negação de um direito à educação que ainda não tem sido plenamente efetivado em suas vidas.

8 CONCLUSÕES

O direito à educação é porta de entrada para outros direitos sociais. Nessa direção, o recorte temático desta pesquisa ateve-se ao direito à educação de camponeses público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), nos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI), entre os anos de 2008 e 2023, de modo a investigar o seguinte problema: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? Para tanto, ao longo deste trabalho, manteve-se o foco na relação entre os níveis nacional, regional, estadual e local no contexto da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, com ênfase no direito à educação dos camponeses público da PNEEPEI, durante o processo de operacionalização dessa política educacional.

Nesse contexto, analisou-se a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da Educação Especial no marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades, e sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense, maranhense, altoense e matoense; caracterizou-se o perfil desses estudantes no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões (MA); examinou-se as condições de atendimento das escolas do campo para esse público na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; e problematizou-se a relação entre os direitos educacionais previstos nas legislações vigentes e nos documentos oficiais, assim como sua efetivação na vida escolar dos estudantes nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

Face a isso, importa ressaltar que foram inúmeros os desafios enfrentados para a realização desta pesquisa na perspectiva da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, com foco na garantia e efetivação do direito à educação de camponeses que apresentam algum tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, na realidade piauiense e maranhense, notadamente nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA). Dentre esses desafios, destacam-se:

- a) A escassez de trabalhos acadêmicos que tratam dessa articulação entre essas duas modalidades de ensino (Marcoccia, 2011; Nozu, 2017; Lozano, 2019; Ribeiro, 2020);
- b) Os inúmeros entraves encontrados e enfrentados junto à Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI) para obtenção dos dados formalmente solicitados via ofício, pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI-PI) e pessoalmente, referentes à Política de Educação Especial e à Política de Educação do Campo do Estado do Piauí;

- c) Dificuldade de acesso e de logística, pois a intenção inicial desta pesquisa era abarcar o Estado do Maranhão e do Piauí, o que foi inviabilizado porque são 217 municípios maranhenses e 224 piauienses. Considerando o tempo exíguo para produção dos dados, concluiu-se que uma amostragem menor facilitaria o aprofundamento da questão estudada na realidade empírica. Por isso, a opção de desenvolver a pesquisa de campo nos municípios de Altos (PI) e de Matões (MA), bem como a coleta de dados referentes ao direito dos camponeses PEE no Brasil, no Piauí e no Maranhão, que fora realizada a partir da análise dos microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP/MEC.

Todavia, esses e outros desafios foram superados, um a um, face às inúmeras possibilidades emergidas e criadas no percurso. Desse modo, os dados necessários à produção desta Tese, aos poucos, foram sendo acessados, organizados, registrados, analisados e discutidos.

Nessa direção, com base em um sólido referencial teórico, evidenciou-se que a implementação ou operacionalização de políticas públicas é necessária para a efetivação do direito à educação. Contudo, esse processo depende das correlações de forças que atuam na disputa de poder no estado em seu sentido mais amplo. As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de estudantes camponeses, público da PNEEPEI, gestadas no contexto do capitalismo neoliberal, reiteram a discriminação e a exclusão, resultando na invisibilização das populações com deficiência residentes no campo e negando-lhes o direito educacional.

Constatou-se, ainda, que, no Brasil, no Maranhão e no Piauí, a operacionalização da Educação Especial nos territórios camponeses tem sido marcada por tensionamentos, avanços e limitações, sendo realizada, predominantemente, por meio do acesso (matrícula) de estudantes camponeses, público da Educação Especial, mas negando-lhes as condições de permanência e continuidade nos estudos. Isso ocorre porque a maioria das escolas do campo não oferece o AEE, não dispõe de SRM e não disponibiliza profissionais de apoio à inclusão escolar, entre outros entraves.

Assim, na atualidade, o acesso, a permanência, a oferta do AEE e o atendimento a outros direitos dos estudantes PEE permanecem insuficientes e desiguais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, especialmente na interface com a Educação do Campo. Além disso, constatou-se que a oferta do AEE continua concentrada nas capitais dos estados e nas zonas urbanas dos municípios, estando quase ausente nos territórios camponeses.

Paradoxalmente, os resultados deste estudo revelaram que os avanços no âmbito da Educação Especial são inegáveis, principalmente no aumento das matrículas. Contudo, isso não significa a efetiva concretização do direito à educação dos estudantes camponeses público da

PNEEPEI. Os direitos educacionais estão expressos na legislação e nos documentos oficiais, mas, para sua materialização, são necessários investimentos no atendimento das escolas do campo e nas condições de acesso, permanência, participação e continuidade nos estudos desses estudantes. Caso contrário, continuarão apenas inseridos nos espaços escolares, sem estarem efetivamente incluídos.

Nesse sentido, tornou-se importante discutir o direito à educação no contexto dos marcos legais da Educação Especial na interface com a Educação do Campo, assim como sua efetivação no Brasil, destacando os principais instrumentos normativos previstos no ordenamento jurídico brasileiro e associados à garantia e à efetivação do direito à educação.

O estudo revelou que, de acordo com os microdados do Censo Escolar do INEP (2008, 2013, 2018 e 2023), no Brasil, o número de escolas vem decrescendo, especialmente com o fechamento de escolas do campo. Essa realidade evidencia a intensificação da política neoliberal de fechamento e nucleação de escolas nos territórios camponeses, justificada pela racionalização dos recursos educacionais e pela suposta melhoria da qualidade do ensino ofertado. Na prática, esses dois argumentos não se sustentam, revelando um intenso processo de negação do direito à educação dos camponeses.

Destarte, alguns pontos e achados desta pesquisa merecem atenção especial. O primeiro é a confirmação da tese levantada, evidenciada pela constatação da negação do direito à educação dos camponeses público da PNEEPEI no Brasil, no Piauí, no Maranhão e nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA). Esse direito ainda não tem sido plenamente efetivado. Os estudantes camponeses PEE têm garantido o acesso à escola, mas sem as condições necessárias de permanência, aprendizagem, desenvolvimento e continuidade nos estudos.

Importa sublinhar que a ausência do setor/departamento/coordenação de Educação Especial e da Educação do Campo e/ou o seu esvaziamento na estrutura administrativa das Secretarias Municipais de Educação de Matões (MA) e de Altos (PI) acende o alerta e revela a gravidade da omissão do poder público, descortinando o descaso com a escolarização dos estudantes PEE e dos estudantes camponeses. Esses setores têm como atribuições formular, coordenar e implementar políticas públicas nas redes municipais de ensino, na área de Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, e na área de Educação do Campo.

Não basta o poder público nomear apenas um profissional para assumir o cargo de coordenador, é preciso dotar essas coordenações de profissionais qualificados na área, de recursos materiais e financeiros, garantindo, dessa forma, condições adequadas de trabalho para que essas equipes possam cumprir plenamente suas atribuições nas áreas de Educação Especial e da Educação do Campo.

O perfil dos estudantes camponeses PEE, considerando o conjunto de matrículas da Educação Básica no Brasil, no Maranhão, no Piauí e nos municípios de Matões (MA) e Altos (PI), de acordo com a análise dos microdados do Censo Escolar do INEP (2008-2023), é predominado pela deficiência intelectual, que apresenta o maior número de matrículas em salas regulares, seguida pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Educação Especial e a Educação do Campo permanecem em disputa e em transição enquanto modalidades de ensino e áreas de conhecimento no Brasil, especialmente nos estados do Piauí e do Maranhão. Essa situação reflete a dificuldade de sua concretização como direito, expressa em políticas públicas efetivas de afirmação, e não de negação, do direito educacional.

A articulação e a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo constituem uma determinação legal, explicitada e assegurada na PNEEPEI. No entanto, essa articulação é quase inexistente. No que se refere à formação inicial e continuada de professores e aos currículos, não há integração da Educação Especial com a Educação do Campo. Ambas são contempladas, de forma isolada, como componentes curriculares nos cursos de licenciatura e de especialização, sem qualquer articulação entre si.

Em que pese essa realidade, a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo tem sido abordada nas produções acadêmicas (artigos, monografias, dissertações, teses etc.) iniciadas, timidamente, no final da década de 1990 no Brasil e, paulatinamente, intensificadas em decorrência da articulação de coletivos de pesquisadores(as) de diferentes estados brasileiros, como é o caso do Grupo de Trabalho do FONEC.

No entanto, nos estados do Piauí, do Maranhão e nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA), a interface Educação Especial–Educação do Campo ainda permanece no silenciamento e na invisibilidade, sendo esta tese um esforço para transformar essa realidade.

A operacionalização da PNEEPEI, com vistas à efetivação do direito à educação dos camponeses PEE, perpassa os tensionamentos existentes entre a formação escolar emancipatória (omnilateral) almejada e a formação mercadológica (instrumental) implantada nos sistemas de ensino. Todavia, as bases epistemológicas do currículo das escolas do campo e, conseqüentemente, da escolarização dos estudantes camponeses com deficiência, bem como as diretrizes para a formação de professores, amparam-se no marco legal na perspectiva da educação inclusiva, embora ainda haja disputas e um processo de consolidação em andamento.

Assim, o processo de operacionalização da PNEEPEI no Brasil, no Piauí, no Maranhão e nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA) requer a articulação da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, bem como o diálogo entre poder público, movimentos sociais e comunidade educativa.

Nesse cenário, a relação estabelecida entre secretários de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores de salas regulares, professores do AEE e pais dos estudantes PEE das escolas do campo constitui um terreno fértil, favorável à provocação do poder público e ao surgimento de tensionamentos, visando avançar rumo a ações transformadoras. E essas ações têm como objetivo a melhoria das condições de atendimento e, conseqüentemente, a efetivação de uma escola inclusiva.

Para mais, as políticas públicas de inclusão consistem no planejamento e na execução de ações que promovam a humanização das práticas sociais e educacionais, com foco no resgate de valores como solidariedade, colaboração, respeito, dignidade, justiça social, empatia e tolerância, entre outros, assegurando o direito à igualdade de oportunidades, historicamente negado aos estudantes camponeses e às demais pessoas, com ou sem deficiência. O problema reside no hiato que persiste entre as políticas públicas de inclusão, proclamadas e garantidas na legislação e em documentos oficiais das diferentes esferas governamentais, e sua efetivação na sociedade, nas escolas e, principalmente, na vida da população, público dessas políticas.

Assim, os achados da pesquisa evidenciam aproximações e distanciamentos do direito à educação dos estudantes camponeses PEE no processo de operacionalização da PNEEPEI. Por um lado, observa-se a afirmação desse direito no marco legal e nas matrículas; por outro, sua negação se manifesta na quase inexistência da oferta do AEE nas SRM das Redes Estaduais de Ensino do Piauí e do Maranhão. Essa negação também se evidencia pela ausência ou pela incipiência de acessibilidade arquitetônica, física, atitudinal, comunicacional, metodológica, pragmática e instrumental; pela falta de articulação entre o trabalho dos professores do AEE nas SRM e/ou nos Centros de Referência em AEE e o trabalho docente realizado nas salas regulares; e, conseqüentemente, pela centralidade e responsabilização das ações dos(as) professores(as) das salas regulares e das salas do AEE para a efetivação, exitosa ou não, dessa política educacional, sem a oferta de condições adequadas de trabalho.

A inclusão escolar de estudantes camponeses público da Educação Especial ao tempo que é um tema necessário e urgente, tem exigido mobilização, luta pela efetivação do direito à educação, das condições de acesso, permanência, aprendizagens e continuidade nos estudos, porém, os resultados ainda não são materializados como se almeja e previstos nas legislações e nas políticas públicas de inclusão.

Considerando-se a realidade pesquisada, nas escolas do campo dos municípios de Altos (PI) e Matões (MA), as Salas de Recursos Multifuncionais são inexistentes. Por consequência, o AEE não é ofertado aos estudantes camponeses desses municípios, exceto àqueles, cujas famílias têm condições de levá-los às SRM, implantadas em escolas da zona urbana ou em

Centros de Referência em AEE, também localizados na zona urbana dos respectivos municípios. Trata-se, portanto, de uma realidade de negação do direito a esse serviço especializado para os estudantes do campo.

Ressalta-se, por fim, que o presente estudo não encerra a necessidade de novas pesquisas; ao contrário, abre espaço para questões e temas que merecem ser explorados em estudos futuros sobre a realidade educacional camponesa do PEE nos Estados do Maranhão e do Piauí, abrangendo seus 217 e 224 municípios, respectivamente. Isso é fundamental para a produção de conhecimento, para o exercício da crítica que venha a municiar os gestores públicos na avaliação e planejamento de suas ações e o movimento social na luta pelo direito à educação da população camponesa público da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Prática docente na educação infantil em agrupamentos de multiidade no município de Altos/PI: experiências/resistências no campo**. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/2849>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- AGUIAR, Robério Bôto de; GOMES, José Roberto de Carvalho (Orgs.). **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, Estado do Piauí: diagnóstico do município de Altos**. Fortaleza: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2004. Disponível em: https://rigeo.sgb.gov.br/bitstream/doc/15741/2/Rel_Altos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ALMEIDA, Antônio Escobar de; BARRETO, Eldo Moreira; BRAGA, Izabela Christiana; XAVIER, Luiz Adílio Alves; PAZETTI, Marcionei. Educação, escola, movimentos sociais e comunidade. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p.156-173 (NEAD Experiências). Disponível em: http://nead.mda.gov.br/download.php?../experiencias/teoria_e_pratica_da_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ALMEIDA, Luís Sérgio Castro de. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6502/5/Disserta%cc3%a7%cc3%a3o_S%cc3%a9rgio%20Castro. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ALMEIDA, Mariângela L. de; ROCHA, M. L.; SILVA, Rayner R. A formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. In: JESUS, Denise M. de (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Sedu, 2012. p. 141-160.
- ALMEIDA, Patrícia. **Comunicação e a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2010. Disponível: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/12/Comunicacao-e-a-Convencao-0612.pp>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. Entre o Discurso e a Realidade: o Decreto 12.686/2025 e as Contradições da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 19, p. e082649, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2649. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2649>. Acesso em: 14 fev. 2026.
- ALTOS PIAUÍ. Câmara Municipal de Vereadores de Altos-PI. **Lei Municipal nº 339/2015 de 23 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação de Altos-PI e dá outras providências**. Altos-PI: Diário Oficial dos Municípios do Piauí, 2015.
- ALTOS PIAUÍ. **Currículo de Altos: um marco para o nosso município**. Altos-PI: 2021. Disponível em: <https://semedaltos.com.br/wp-content/uploads/2021/01/curriculo-do-pi-introducao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024
- ALTOS PIAUÍ. **Lei Municipal n º 508/2023, de 03 de março de 2023, dispõe sobre a criação do Centro de Referência Educacional Especializado Paulo Henrique Lima**

Carvalho. Altos-OI: Diário Oficial do Município, 2023. Disponível em: <https://transparencia.altos.pi.gov.br/uploads/files/2023/3/6/100ffed-38ef-40c6-8f4a-a3f17c7ad8c0.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALTOS PIAUÍ. Lei Municipal n.º 0087, de 22 de outubro de 2003, dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da Prefeitura Municipal de Altos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.crescerconcursos.com.br/files/2018/06/04/estatuto-servidor-lei-municipal-087-2003-1528126000.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALTOS PIAUÍ. Lei Municipal n.º 219/2008, de 12 de maio de 2008, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação – CME e dá outras providências. Altos-PI: Diário Oficial do dos Municípios do Piauí, 2008.

ALTOS PIAUÍ. Lei Municipal n.º 251 de 04 de maio de 2010 dispõe sobre a adequação, estruturação e reorganização do Plano de Carreira, Cargos, Vencimento e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Altos-PI e dá outras providências. Disponível em: <https://www.crescerconcursos.com.br/files/2018/06/04/cargos-e-salarios-lei-municipal-251-2010-1528133554.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALTOS PIAUÍ. Lei Orgânica do Município de Altos-PI de abril de 1990, atualizada em 29 de dezembro de 2004 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º 1/1995, 2/1997, 4/1999, 5/2003 e 6/2003. Altos-PI: Câmara de Vereadores, 2004. Disponível em: <https://www.crescerconcursos.com.br/files/2018/06/04/lei-organica-1528126157.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALTOS PIAUÍ. Relatório consolidado de gestão - 2022 de Altos-PI. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/RELATORIO-CONSOLIDADO-DE-GESTAO-2022.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2018, p.115-146. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Direito_%C3%A0_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo:** desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória: 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15734_TESE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato:** construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/fa51af91-2421-40f2-8e32-5b1598003f34/content>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ANJOS, Christiano Felix dos; ANJOS, Claudiana Raymundo dos. Indicadores de matrículas sobre a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo: o que os dados nos revelam? V **Seminário Nacional de Educação Especial.** XVI Seminário Capixaba de

Educação Inclusiva, UFES – Vitória/ES, 17 a 20 de setembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/issue/view/97>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 154f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10330/1/Tese_Katiuscia%20Cristina%20Vargas%20Antunes.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n. 03, p. 15-47, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **ABNT NBR 9050: 2015 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/483154/mod_resource/content/1/BALL%2C%20Stephen%20J.%3B%20MAGUIRE%2C%20Meg%3B%20BRAUN%2C%20Annette.%20Como%20as%20escolas%20fazem%20as%20pol%C3%ADticas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Esther Nogueira. **Capacitismo e anticapacitismo: compreendendo os desdobramentos do preconceito contra as pessoas com deficiência e a importância da visibilização da luta anticapacitista brasileira nos tempos atuais**. 2023. 81 f. Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/f9eb0525-ce39-4ae8-8809-4ac4acf876eb>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, out.-dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BOBBIO, Norberto, 1909 - **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7. reimp. Tradução de: L'età dei Diritti. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/a_era_dos_direitos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. O planejamento educacional no Brasil. Brasília. Fórum Nacional de Educação. Junho/2011. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos Borges. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio**, São Luís, 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1236>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: em foco a Formação continuada de professores em São Luís-MA**. UFMA, 2024. 207 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/5361/2/TAMIRESCOIMBRABASTOSBORGES.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BOTELHO, Luanda Chaves. Seminário para Divulgação dos Resultados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios/PNAD Continua/Pessoas com deficiência/2022 do IBGE. **Canal do Youtube do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**: 07jul.2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wLYkJGRXzY>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BOTO, Carlota. A educação como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1167-1183, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MMTMmp6w8n6yBWvrkbVCJtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas

de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 28 abr. 2008b.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: CNMP, 2024. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2024/Manual-MP-Educao-Inclusiva.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Congresso, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2023B. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga**

dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2008**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: simec.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Documento Orientador. 63f. 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional: Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, **institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino (SASE). **PNE - Plano Nacional de Educação**: Documento diagnóstico da educação nacional. Brasília: MEC/SASE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica de n.º 6 do MEC/SEESP/GAB. Avaliação de estudante com deficiência intelectual**. 2011. Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/nota-tecnica-no-06-de-11-de-marco-de-2011-2/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPPE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **PARFOR Equidade**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Cartilha. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 08 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite**. Brasília: Planalto/DOU, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.793%2C%20DE%2023%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Plano%20Nacional%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BRITO, Maria Valdeana de; ARRAIS, Gardner de Andrade; MOTA, Lauro Araújo. Educação Especial no campo: um estudo sobre as necessidades formativas de professores no município de Alagoinha do Piauí-PI. In: SILVA, Alexandre Leite dos Santos; BENDINI, Juliana do Nascimento; MEIRELES, Melise Pessoa Araújo; SANTOS, Michelli Ferreira dos (Org.). **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões**. Picos-PI: EDUFPI, 2020, p. 137-150. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/LIVRO_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_-_ALEXANDRE20200914110244.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. *In: ANPED, 33ª Reunião*, 2010, Caxambu, MG.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. *In: CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 99-114, v. 1.

CAIADO, Katia Regina Moren.; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, p. 324-345, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4887/4450>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CALADO, Giordana Chaves. **Acessibilidade no ambiente escolar**: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal – RN. 116p. 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/12416/1/AcessibilidadeAmbienteEscolar_Calaso_2006.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In: CALDART, Roseli. Salete; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**. Edição Especial. N. 33/2024 p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). Contribuições para construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: Identidades e políticas públicas*. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CAMINHA, Marco Aurélio Lustosa. O conceito de Direito. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 4, n. 43, jul. 2000. Disponível em: <https://direito.ufg.br/n/694-artigo-o-conceito-de-direito>. Acesso em: 20 set. 2025.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A Política Estadual Maranhense de Educação Especial**. Tese de doutoramento. Programa de pós-graduação em Educação da UNIMEP. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2004. p. 239.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **Integração do aluno de classe especial - área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública estadual de 1º grau em São Luís no Estado do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO: apontamentos históricos. *In*: **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. Especial., set./dez., 2016. p. 176-191. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6209>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson (2021). O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, e 0132, p.119-138, jan.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgJN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Recursos Públicos na Esfera Privada: Política de Educação Especial em um Município Paulista de Grande Porte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v.29, e0241, p.457-472, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qcSs3vCywzF3yGWGVPJPBKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília-SP: UNESP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0e29166e-673c-4ce1-9b4e-3acc47723525/content>. Acesso em: 10 set. 2024.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006. p. 200. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/265/1/THELMA%20HELENA%20COSTA%20CHAHINI.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

COELHO, Washington Luís Rocha. **Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2008. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/171>. Acesso em: 02 fev. 2023.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação história dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS**: Análise dos indicadores. 2012. 248f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1733/1/Nesdete%20Mesquita%20Correa%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues. **Educação Especial nas escolas do campo**: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. 2019. 90 p. Dissertação (Mestrado)/ Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/09/Dissertacao-Rosa-Alessandra-Rodrigues-Correa.pdf>. Acesso 05 abr. 2024.

CORREIA FILHO, Francisco Lages; GOMES, Érico Rodrigues; NUNES, Ossian Otávio; LOPES FILHO, José Barbosa (Orgs.). **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, Estado do Maranhão**: relatório diagnóstico do município de Matões. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011. Disponível em: <https://rigeo.sgb.gov.br/bitstream/doc/15532/1/rel-matoes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Apresentação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da (Org.). **O direito à educação e a política educacional no Piauí**. Curitiba: Editorial Casa, 2022, p. 11-19.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

CUSTÓDIO, André Viana; SILVA, Cícero Ricardo Cavalcante da. A intersectorialidade nas políticas sociais públicas. **XI Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea/I Mostra Nacional de Trabalhos Científicos**, UNISC, CNPq, Capes, FAPERGS, 2018. Disponível em: https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/07/20180402-A-Intersectorialidade-nas-Politicas-Sociais-Publicas-Etapa_III.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil, 2021. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221552>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Demo, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, Walquiria Pereira da Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tensionamentos políticos e práticas que constituem a educação de surdos no Brasil. **Caderno de Letras**,

Pelotas, n. 49, p.183-198, maio-agosto2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/27435/20761>. Acesso em: 21 abr. 2025.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira. Educação inclusiva: tempo de transformação. *In*: BLATTES, Ricardo Lovatto (Org.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais/orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p.5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DUTRA, Cláudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Gestão para Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. **Inclusão**: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 22, 23 e 24 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FEITOSA, Maria da Penha; CRUZ, Rosana Evangelista da. O direito à educação em contexto de crescente desigualdade social e educacional. *In*: CRUZ, Rosana Evangelista da (Org.). **O direito à educação e a política educacional no Piauí**. Curitiba: Editorial Casa, 2022, p. 23-42.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/08f3b7ea-0413-4452-b500-3556da38e714/content>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel Conzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p.134-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. *In*: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério. **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, p. 51-71.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional —Por Uma Educação Básica do Campol: texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-62.

FERREIRA, Carlos A.L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectiva para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/4424/2546>. Acesso em: 7 maio 2023.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: SOUZA, D., FARIA L. C. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-519, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRASSON, Antonio Carlos; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. **Metodologia da pesquisa científica**. São Luis: UemaNet, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1981a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Lucineia Silva de. **Educação do campo em Paranaíba/MS: reflexões sobre leitura e letramento na Província Brasil**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 20-98.

GABRIEL, Diego Henrique Machado. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo quilombola no município de Posse - GO**. 2020. 102f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFRRJ, Instituto de agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12754/3/2020%20-%20Diego%20Henrique%20Machado%20Gabriel.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Juca; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes; FREITAS, Ana Paula Ribeiro; GRINKRAUT, Ananda; ZICHIA, Andrea de Carvalho; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; CURSINO, Paula Regina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 7, jan./jun. de 2010, p. 15-24. Disponível em: https://www.jpe.ufpr.br/n7_2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p.19-33. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516.locale=en>. Acesso em: 21 abr. 2024.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera**, 2014. 199 f. São Carlos: UFSCar, 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://ppees-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/taisa-tese.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

GROSSI, Miriam. **Trabalho de campo e subjetividade**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

HORTA, Ícaro Belém. **Entre ciclos e políticas: análise dos contextos das políticas nacionais de educação especial de 2008 e 2020**. Belo Horizonte, 2024. 228 p. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/79937/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20%C3%8Dcaro%20Bel%C3%A9m%20Horta%20-%20PNEE_FINAL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. Tradução de João de Vasconcelos. São Paulo: Martin Claret, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo populacional de 2022**. Brasília: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022**. Brasília: IBGE, 2022.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS (IMESC). **Anuário Estatístico do Maranhão**. São Luís: IMESC, 2010. 791 p. v. 4. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/anuario-estatistico-do-maranhao-2010/>. Acesso em: 10 out. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 211 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Christiano Félix dos. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. *In*: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1820-1829.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial: um campo de conhecimento em formação. **Revista Even. Pedagóg.** Número regular – Educação Especial no Centro-Oeste brasileiro: políticas, formação e práticas, **Sinop**, v. 15, n. 3 (40. ed.), p. 966-972, ago./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/13146/8852>. Acesso em: 24 jun. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 554-563, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/nyPrDHWvjKSTTHQ5WZxrnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/e9a850ff-59ed-4617-990e-3d014304dcf4>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **Educação Especial na Educação do Campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino**. Santa Maria – RS: UFSM, 2017. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12909/DIS_PPGEDUCACAO_2017_KUHN_ERNANE.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 jan. 2025.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. Florianópolis: UFSC, 2016. Tese (Doutorado), Centro de Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167859/341057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2023.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LEAL, M. V. S. **Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID5938_11082016071804.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul-1988-2013)**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em:

[https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Calidas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1095/Dissertacao%20Caroline%20Caldas%20Lemons.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 ago. 2024.

LEPRI, Carlo. **Viajantes inesperados**: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

LIMA, Elmo de Souza. A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 67-92.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016, p.161-187.

LOPES, Diva. **Um instante de transgressão**. Imperatriz-MA. Ética, 2011, 58p.

LOPES, Flavia Augusta Santos de Melo. **Mulheres com deficiência no ensino superior**: tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33463/1/TESE%20FI%20C3%A1via%20Augusta%20Santos%20de%20Melo%20Lopes.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 8 ago. 2022.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista**: um estudo de caso. 2019. 308 p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/publico/DANIELE_LOZANO_rev.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUSTOSA, Ana, Valéria Marques Fortes. Teses e dissertações em Educação Especial na região nordeste no período de 1997 a 2012. **Revista Educação Especial**, v. 31, nº. 60, p. 51-64, jan./mar. 2018, Santa Maria-RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18997/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MACAGNAN, Silvana dos Santos de Moura; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. As políticas públicas de Educação Especial e o processo de reestruturação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Ciranda**, v. 05, n.03, p. 177-197, 2021, Montes Claros (MG), Brasil. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/4527/4625/18081>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63,

mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K5njTr4VXnGsc5V785jjCsf/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Escola Inclusiva, o desafio das diferenças).

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/36abff13-c264-4a86-95d0-2f10b6fb8ee7/content>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291 de 12 de dezembro de 2002**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2002. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2022/11/RESOLUCAO-2002-291.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Portaria SEDUC- MA nº 03 de 03 de janeiro de 2025**, disciplina o processo de Lotação, Mapeamento e Reordenamento Funcional dos Servidores da Administração Central, das Unidades Regionais de Educação – URE's, das Unidades Escolares e demais Unidades Administrativas da Rede Pública Estadual de Ensino, vinculados a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, por meio do Sistema de Gestão de Pessoas - SIGEP e do Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas – SIAEP e dá outras providências. São Lus: DOE-MA, 09 jan.2025. Disponível em: <https://www.diariooficial.ma.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio**, vo. 2. São Luís: FGV/SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MATÕES MARANHÃO. **Lei Municipal nº 592/2015 de 19 de junho de 2015 aprova o Plano Municipal de Educação de Matões-MA e dá outras providências**. Matões-MA: Câmara de Vereadores/Prefeitura/SEMED, 2015.

MATÕES MARANHÃO. **Lei n.º 497, de 22 de janeiro de 2010, introduz alterações na Estrutura Administrativa Organizacional da Prefeitura Municipal de Matões; cria o cargo de Professor - Alunos portadores de Necessidades Especiais - 20 horas; cria modalidades de gratificação aos servidores efetivos e dá outras providências**. Disponível

em: https://administracaopublica.com.br/downloads?n=06114631000118&a=LE_LEI%20N.%C2%BA%20497-2010_20200607092538.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

MATÕES MARANHÃO. Lei n.º 641, de 14 de dezembro de 2017, estima a receita e fixa a despesa do município de Matões para o exercício financeiro de 2018 e dá outras providências. Disponível em: https://administracaopublica.com.br/downloads?n=06114631000118&a=lei_1e0840e1-8d22-40ca-beae-94b2e70a554b.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

MATÕES MARANHÃO. Lei n.º 709, de 14 de outubro de 2021, que dispõe sobre o Plano Plurianual do município de Matões, para o quadriênio de 2022-2025. Disponível em: https://administracaopublica.com.br/downloads?n=06114631000118&a=lei_3373a95d-8cdb-41a2-b9f0-c58a2852febc.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

MATÕES MARANHÃO. Lei n.º 719, de 26 de abril de 2022, dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para elaboração e execução da Lei Orçamentária do município de Matões para o exercício financeiro do ano 2023, e dá outras providências. Disponível em: https://administracaopublica.com.br/downloads?n=06114631000118&a=lei_878f8357-eae7-4563-9670-f8f5f28b50b2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

MATÕES MARANHÃO. Lei nº 05/2022 de 02 de agosto de 2022 que dispõe sobre a criação do Centro de Referência Municipal para Transtorno do Espectro Autista de Matões-MA (CERM/TEA) no âmbito da rede de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e dispõe sobre o oferecimento, na rede pública de saúde do Município de Matões, dos exames e avaliação para diagnóstico precoce do autismo, e também do tratamento para os pacientes portadores do transtorno e do apoio aos familiares dos pacientes com autismo e dá outras providências. Matões-MA: Diário Oficial, 2022.

MATÕES MARANHÃO. Lei nº 442/2007 de 23 de outubro de 2007, autoriza a criação do Sistema Municipal de Ensino de Matões - MA, e dá outras providências. Matões-MA: Câmara de Vereadores de Matões-MA, 2007.

MATÕES MARANHÃO. Lei nº 427, de 26 de janeiro de 2007 dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Matões-MA e dá outras providências. Matões-MA: Diário Oficial, 2007.

MATÕES MARANHÃO. Lei nº 428, de 26 de janeiro de 2007, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de Matões/MA - CACS- FUNDEB. Matões-MA: Diário Oficial, 2007.

MATÕES MARANHÃO. Lei nº 563 de 30 de julho de 2013 que dispõe sobre o Plano Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público e demais Profissionais de Apoio à Educação do Município de Matões-MA e dá outras providências. Disponível em: https://administracaopublica.com.br/downloads?n=06114631000118&a=LE_LEI%20N.%C2%BA%20563-2013_20200607092553.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

MATÕES MARANHÃO. Resolução nº 001/2000 de 27 de novembro de 2000, institui a Lei Orgânica do Município de Matões, Estado do Maranhão, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.matoes.ma.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho15.htm>. Acesso em: 22 set. 2023.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 789-809, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/x5bxrpCxKbvkHm5WZ33K6LR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Silveira Bueno. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). *In: Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência*. 2010, Londrina. Anais Encontro Interinstitucional de Pesquisa. Londrina, p. 01-18, 2010.

MELO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 384, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2005.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. 2014. 186 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2014. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/carlos_vinicius_gomes_melo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência visual**. Vitória: UFES, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 265f. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/3e539004-3e46-433b-9adf-eb0aca6743ed/content>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. A Educação Especial no PNE 2014-2024: intencionalidades, contradições e desafios. **Anais da 13ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPEd-Sudeste (2018)**, em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1463-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, num. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/breve-historico-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço – tamanho único de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6, 2011, Nova Almeida, ES. **Anais...** Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. (CD-ROM). Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2969>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. *In*: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-24. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/53/1275/2266?inline=1. Acesso em: 11 fev. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO (MPSP). **CAO Cível – Educação**. Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares. São Paulo: MPSP, 2023. 206p. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Educacao_Inclusiva_MP.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

MÔNACO, Gustavo Ferraz de Campos. Direito à educação nas normas internacionais: conteúdo, alcance e mecanismos de acompanhamento. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2018, p.225-244. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Direito_%C3%A0_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. (2024). Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? **Momento – Diálogos em Educação**, 33(2), 56-80. <https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.16842> Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16842>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado) - programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2017. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Tese_Washington_FINAL_versao_depositada.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. Dourados - MS: UFGD, 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/WASHINGTON%20CESAR%20SHOITI%20NOZU.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 489-502, 2016. DOI: 10.21723/RIAE.v11.esp.1.p489. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8569>. Acesso em: 4 fev. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar** [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021. 267p. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CORDEIRO, Euzane Maria; SAAD, Núbia dos Santos. Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.41, p.1-13/2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208> Aceso 12 fev.2025

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira da. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, jan./mar. 2023, p.330-342. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67227/45184>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 out. 2022.

OTTONELLI, Julianna Cerutti. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo**: o desafio da inclusão. 2014. Dissertação –Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_eea365ed8a506c6e459a3382056cb205?print=1. Acesso em: 27 out. 2023.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7916b6a9-72f6-4ce6-8a5e-5b69a3310804/content>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. *In*: CAIADO, Katia Regina

Moreno (Org.). **Educação Especial no Campo**. Uberlândia: Navegando publicações, 2017, p. 15-50.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 1, pág. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1054. out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo**: do legal às vozes dos professores. 2009. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2009. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_184_MARIA%20DA%20GL%20D3RIA%20NUNES%20PONZO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PORTO, Klayton Santana; DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. Educação do Campo e inclusão de estudantes com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**, ano 24, n. 42 - jan./abr. 2021 - p. 110 – 133, Belo Horizonte (MG). Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/download/4836/3358/19109>. Acesso em: 30 ago. 2025.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola**: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência? Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/196/1/MARIA%20NILZA%20OLIVEIRA%20QUIXABA.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUZA, Luciana Feire E.C. (Org). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Educação Especial em Escolas do Campo**: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá. Revista Cocar. Belém, vol. 8, n.15, p. 63-71/ Jan-Jul 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/336/313>. Acesso em: 10 jan. 2023.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2889/1/Andressa%20Santos%20Rebelo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**,

Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/71070>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RIBEIRO, Claudete de Jesus. **História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro: Maranhão 1967-74**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/8db91a91-1554-46ec-bbab-f7ef1c69e43a>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/3288/1/EduardoAdaoRibeiro.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direito à educação de camponeses com deficiência. **Revista Juris UniToledo**, Araçatuba, SP, v. 06, n. 01, p. 69-89, jan./mar., 2021. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-FRONTIERAS/Publica%C3%A7%C3%B5es/120424%20-%20RIBEIRO_NOZU-2021.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022 – Santa Maria, RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386/50627>. Acesso em: 01 jan. 2025.

RODRIGUES, David Antônio. Dimensões éticas da educação inclusiva. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar** [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021, p.14-25. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

RODRIGUES, Maria Beatriz Blanco Santana. **A relação escola e família do aluno com deficiência: Um Estudo Exploratório**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/MariaBeatrizBlancoSantanaRodrigues%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação Especial no Piauí 1968 a 1998**. Teresina: EDUFPI, 2016.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação especial no Piauí - 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/EDUCACAO%20ESPECIAL%20NO%20PIAUI%20-%201968%20A%201998%20-%20reflexoes%20sobre%20sua%20historia%20e%20memoria.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTANA, Jullyane Frazão; MEDEIROS, Lucineide Barros; GONÇALVES, Marli. O Direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 29, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103676/58659>. Acesso em: 20 set. 2025.

SANTOS, Denílson Barbosa dos. **Prática docente de Geografia em educação do campo na escola municipal Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA**. 2019. 276 f. - (Dissertação Mestrado em Geografia). Teresina-PI: UFPI/PPGGEO, 2019, 276 f. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/2227?show=full>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTOS, Denilson Barbosa dos; SANTOS, Ana Paula Macedo dos; SANTOS, Claudinete dos; SOUSA, Raimundo Nonato Santos de. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: SANTOS, Denilson Barbosa dos; AGUIAR, Elielda Fernanda Sousa; SILVA, Marlete de Almeida Aguiar da. **Documento Curricular do Território Aldeias-altense/DCTAA: Educação Infantil, Ensino Fundamental e suas modalidades de ensino**. Aldeias Altas-MA: Editora Elã, 2024, p.98-115. Disponível em: https://aldeiasaltas.ma.gov.br/uploads/img/VERS%C3%83O%20EBOOK%20-%20DCTAA_ALDEIAS%20ALTAS.pdf e <https://aldeiasaltas.ma.gov.br/noticia/735-prefeitura-por-meio-da-semecti-realiza-a-entrega-do-documento-curricular-do-territorio-aldeias-altensedctaa>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. **A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Boa Vista (RR): UERR, 2018. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-EDINEIDE.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos Santos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SASASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 11 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. As vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SCHOLZ, Danielle; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Alunos negros e com deficiência: narrativas da produção social de duplo estigma no espaço escolar. **Revista da ABPN**, v. 13, n.

38, 2021, p.75-99. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/1163/1227/3420>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, Carlos Alberto Pereira da; NEVES, Clayton Ferreira das; NERY, Elenice Maria; ANJOS, Marília Daniela Aragão dos (Org.). **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Adaptações curriculares em tempos de escola inclusiva**: cultura escolar em foco, p.1-13, 2004.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. Dourados-MS: UFGD, 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JO%C3%83O%20HENRIQUE%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, Leandro Ferreira. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2336/2/2017%20-%20Leandro%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educar em Direitos Humanos de “Mãos Dadas”**: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/14_Tese_Socorro_Borges_2017_pronta_para_entrega_finalizada_pdf20190708102811.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, Mariana Dias da. O direito à educação e a efetividade das políticas públicas brasileiras na educação. **Ciências Sociais**, v. 28, n. 134, mai/2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-direito-a-educacao-e-a-efetividade-das-politicas-publicas-brasileiras-na-educacao/>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Marineth. **Políticas públicas de educação inclusiva**: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/ES. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12717/3/2022%20-%20Marineth%20Silva.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVA, Sayonara Meireles da. **Educação inclusiva**: a importância do cuidador escolar no atendimento do educando com deficiência. 2018. - Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: UFPB, 2018. 46f.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SOARES, Scheilla. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. 197 f. Dissertação –Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

SOUSA, Maria das Dores Pereira de; BONA, Sônia Maria Dias; VELOSO, Vivien Maria Cortez; SOARES, Maria Gorete Resende. **Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Teresina: Secretaria de Estado da Educação do Piauí/ SEDUC, 2017. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/6-Diretrizes_Operacionais_para_SRM.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A organização do Atendimento Educacional Especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/649/1/MariadoCarmodaEncarnacaoCostadeSousa.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação. *In*: MILETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013, p.53-71.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjK4ZFSW5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOUZA, Lenara Antão de Alencar Ribeiro. **Mudar a lei garante mudança da realidade? Avaliação da política de educação especial na perspectiva inclusiva do Estado do Piauí**. 2024. 223f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas. Fortaleza: UFCE/PPGAPP, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76537/3/2023_dis_laarsouza.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUZA, Sandra Regina Casari de. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/0b9b3eff-e202-49a8-8112-56114ed0fa13/content>. Acesso em: 10 set. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 11 ago. 2025.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. Brasília: UNESCO, 2018.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535>. Acesso em: 11 out. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 abr. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47–59, 2016. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **As idades do homem:** a pedagogia e o poder de governar. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas públicas de educação inclusiva:** desafios na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial na educação do campo no município de Conceição da Barra – ES. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2020. 95 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12544/3/2020-%20-%20Paulo%20Willian%20Brunelli%20Vi%20c3%a7osi.Pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

VIEIRA, Alexandre B.; CUEVAS, Márcia R. C.; RAMOS, Inês de O. Os movimentos disparados pelo curso de gestores públicos de educação especial: o que dizem os planos de trabalho elaborados pelos sujeitos em formação. *In:* JESUS, Denise M. de (Org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Sedu, 2012. p. 191-208.

VIEIRA, André Vitorino. **O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG:** a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. Uberlândia-MG: UFU, 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30497/1/AtendimentoEducacionalEspecializado.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VIZIM, Marli. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão**: o centro de atenção à inclusão social de Diadema. São Paulo: USP, 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 221f. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-161637/pt-br.php>. Acesso em: 15 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTÕES ORIENTADORAS E FONTES DA PESQUISA

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

QUESTÕES ORIENTADORAS E FONTES DA PESQUISA.

Questões	Fontes
Quais direitos são assegurados aos estudantes público da PNEEPEI no marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades no cenário educacional brasileiro, piauiense, maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva?	- Leis, decretos, resoluções de âmbito nacional, estadual (PI e MA) e municipal (Altos-PI e Matões-MA); - Notas Técnicas do MEC e normativas do CEE-PI/MA e CME de Altos (PI) e de Matões (MA).
Qual o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões (MA)?	- Relatórios e Microdados do Censo Escolar de 2008, 2013, 2018 e 2023; - Matrículas por deficiências, TGD, altas habilidades e superdotação das escolas dos campos dos dois estados e de seus respectivos municípios (Altos e Matões).
Quais as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense?	- Relatórios e Microdados do Censo Escolar de 2008, 2013, 2018 e 2023. - Observação não-participante nas escolas dos seguintes aspectos: - Ambientes adaptados/dependências acessíveis (rampa, piso tátil, banheiro, sala de aula, mobília etc.); - Sala de Recursos Multifuncionais e oferta do AEE; - Formação de profissionais para atuação no AEE; - Tecnologia assistiva; - Profissionais de apoio à inclusão escolar e profissionais especializados para o atendimento aos estudantes camponeses PEE; - Transporte escolar acessível; - Recursos e materiais didáticos acessíveis e apropriados aos estudantes PEE.
Quais direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais são	❖ Legislação municipal de Altos (PI) e Matões (MA): - Lei de criação dos sistemas municipais de ensino;

efetivados na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA)?	• Plano Municipal de Educação; • Regimento Único das Escolas; • Resoluções do Conselho Municipal de Educação; ❖ Relatórios e Microdados do Censo Escolar de 2008, 2013, 2018 e 2023; ❖ Observação não-participante dos seguintes aspectos nas escolas do campo lócus da pesquisa em Altos (PI) e em Matões (MA): • Ambientes adaptados e acessíveis (rampa, piso tátil, banheiro, sala de aula, mobília); • Sala de Recursos Multifuncionais e oferta do AEE • Presença, atuação e qualificação dos professores do AEE; • Oferta de tecnologias assistivas; • Presença e atuação de profissionais de apoio à inclusão escolar e demais profissionais especializados para atendimento aos estudantes PEE; • Oferta do transporte escolar acessível e com presença de monitores; ❖ Escolas do campo da amostra (2 por município): • Dados de atendimento de estudantes camponeses PEE (geral, por turma); • Perfil dos estudantes PEE atendidos; • Infraestrutura pedagógica, administrativa e física; • Quantitativo e formação dos profissionais; • Projeto Político-Pedagógico da Escola; • Planos educacionais individualizados; • Dados de fluxo escolar e de rendimento dos estudantes PEE; • Práticas inclusivas; • Recursos e materiais didáticos acessíveis e apropriados aos estudantes PEE.
--	--

Fonte: Elaboração própria (2023).

**APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A(S) INTERFACE(S)
EDUCAÇÃO ESPECIAL - EDUCAÇÃO DO CAMPO DE 2009 A 2022 NO BRASIL**

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

(continua)

Ord.	Autor (a)	Instituição/ Natureza	Título	Ano de Defesa
1	SILVA, Marineth.	PPGED/ UFRRJ/Dissertação	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Águia Branca	2022
2	ANJOS, Christiano Felix dos	PPGED/UFES/Tese	Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis	2021
3	RIBEIRO, Eduardo Adão	PPGFDH/UFGRD/Dissertação	Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da Região da Grande Dourados	2020
4	GABRIEL, Diego Henrique Machado	PPGED/ UFRRJ/Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo quilombola no município de Posse – GO	2020
5	VICOSI, Paulo Willian Brunelli	PPGED/ UFRRJ/Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra/ES	2020
6	VIEIRA, André Vitorino	PPGED/UFU/Tese	O Atendimento Educacional Especializado nas escolas rurais de Uberlândia/MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo	2020

(continua)

Ord.	Autor (a)	Instituição/ Natureza	Título	Ano de Defesa
7	LOZANO, Daniele	PPGED/USP/Tese	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	2019
8	CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues	PPGED/UFMS/Dissertação	Educação Especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Corumbá-MS	2019
9	ALMEIDA, Luís Sérgio Castro de	PPGED/ UFAM/Tese	Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	2018
10	SANTOS, Edineide Rodrigues dos	UERR/ Dissertação	A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR	2018
11	NOZU, Washington Cesar Shoiti	PPGED/UFMG/Tese	Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais	2017
12	KÜHN, Ernane Ribeiro	PPGED/UFMS/ Dissertação	Educação Especial na Educação do Campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	2017
13	SILVA, Leandro Ferreira	PPGED/ UFRRJ/Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia/PA	2017
14	ANJOS, Christiano Felix dos	PPGED/UFES/Dissertação	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo	2016
15	PALMA, Debora Teresa	PPGED/UNESP/Dissertação	Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional	2016
16	GONÇALV ES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	PPGEEs/UFSCar/Tese	Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera	2014

(conclusão)

Ord.	Autor (a)	Instituição/ Natureza	Título	Ano de Defesa
17	OTTONE LI, Julianna Cerutti	URI/Dissertação	Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão	2014
18	SOUZA, Sandra Regina Casari de	UEL/Dissertação	Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná	2012
19	ANTUNES, Katuscia Cristina Vargas	UERJ/Tese	História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	2012
20	MARCOCC IA, Patrícia Correia de Paula	UTP/Dissertação	Escolas Públicas do Campo: indagações sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional	2011
21	PONZO, Maria da Glória Nunes	UFES/Dissertação	As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores	2009

Fonte: Elaboração própria (2025).

APÊNDICE C - DESCRIÇÃO TEXTUAL DAS IMAGENS DA CAPA DA TESE



 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DENILSON BARBOSA DOS SANTOS

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE
 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
 MATÕES (MA) E ALTOS (PI)



TERESINA-PI
2026

A Ilustração retrata uma **escola do campo**, típica do interior do Maranhão e Piauí, inserida em uma paisagem humanizada, com céu azul, sol ao fundo e vasta vegetação, simbolizando esperança, crescimento e futuro. O caminho no centro que conduz até a escola, representa o **acesso ao conhecimento**, reforçando a ideia de que a educação deve ser um direito possível a **todos**.

No centro, um **aluno em cadeira de rodas** é recebido por colegas e professores, **incluído**, acolhido e participante das atividades do cotidiano escolar. Ao seu redor, estão representadas diferentes formas de diversidade. Um aluno com deficiência visual, um aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA, um aluno negro, uma aluna ruiva, além de outros

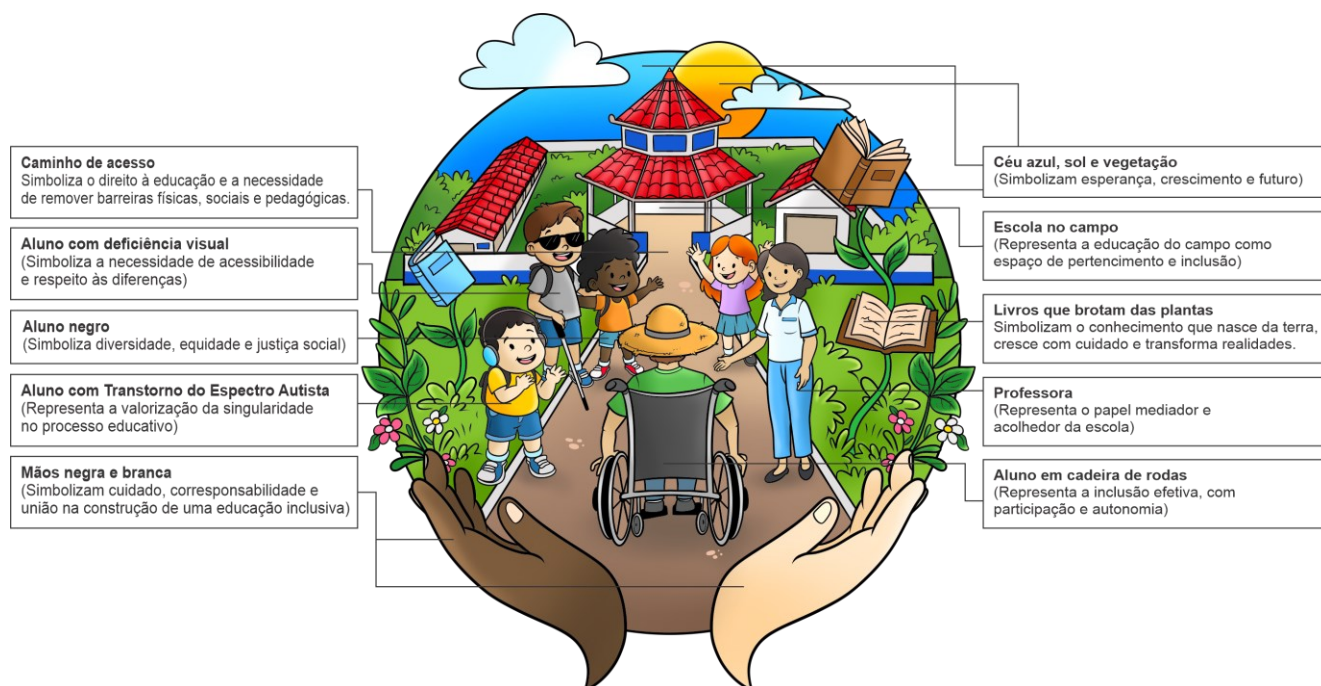
estudantes, evidenciando a pluralidade humana no ambiente escolar.

A presença da **professora** recebendo o aluno, reforça o papel mediador da escola e dos educadores na construção de uma educação inclusiva, humana e equitativa.

Os **livros que nascem nas plantas** simbolizam o conhecimento como semente que nasce da terra, na interface da Educação Especial - Educação no/do Campo e com a ideia de que o saber pode florescer em qualquer contexto quando há cuidado, dedicação e inclusão, pois, todos são capazes de aprender. Apenas, os caminhos percorridos, os processos cognitivos mobilizados, o tempo e o ritmo de aprendizagens dos estudantes é que são diferentes.

Na base da imagem, **duas mãos, uma negra e uma branca**, sustentam toda a cena, representando o compromisso coletivo, a responsabilidade social e a união entre diferentes sujeitos na construção de uma educação que respeita as diferenças e promove a equidade étnico-racial na perspectiva da educação inclusiva.

Portanto, a ilustração comunica que **incluir vai além de inserir ou de garantir o acesso escolar**: é criar condições de acesso, de participação, de permanência, de aprendizagens e de continuidade nos estudos, vínculos, acessibilidade e pertencimento, reafirmando a escola como um espaço acolhedor, transformador e inclusivo.



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “*Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)*”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Denílson Barbosa dos Santos, Pós-Graduando do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí– PPGED/UFPI, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz, e tem como objetivos: Geral - analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI) e, específicos – a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA). Esta pesquisa tem por finalidade fornecer elementos oficiais para se pensar os lugares da Educação Especial e da Educação do Campo no âmbito dos sistemas municipais de ensino e no âmbito das escolas do campo de Altos-PI e de Matões-MA com foco na garantia e efetivação do direito de estudantes camponeses PEE, desse modo, os benefícios que esta pesquisa tratará diz respeito a sua contribuição para fortalecer a ideia de que os estudantes camponeses com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, existem, importam e possuem direitos no âmbito da educação que precisam ser exercidos; outro benefício, diz respeito, justamente servir de base para que essas existências sejam conhecidas, documentadas, refletidas, respeitadas e possam então, verdadeiramente importar nos espaços escolares camponeses e, que sejam compreendidos e apontados elementos para superação dos tensionamentos existentes na implementação da PNEEPEI que expressam a garantia ou a negação do direito à educação na perspectiva da inclusão escolar dos camponeses público-alvo da Educação Especial no Piauí e no Maranhão. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse Termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador Denilson Barbosa dos Santos, responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones (99) xxxxxx e (99) xxxxxxxx. Se

mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Esta pesquisa justifica-se por ser relevante, pois trata de uma temática pouco abordada nas pesquisas voltadas à educação nos territórios camponeses. Portanto, sua relevância decorre por abordar a negação histórica do direito à educação dos camponeses com deficiência nos territórios piauiense e maranhense, notadamente, dos municípios de Altos-PI e Matões-MA, produzindo conhecimento sobre esta realidade educacional que não tem sido suficientemente pesquisada. E, para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta/produção de dados: realização de entrevistas semiestruturadas com gravação de voz e transcrição das falas para posteriormente, serem repassadas aos participantes para que leiam e deem devolutivas se os conteúdos das transcrições refletem os conteúdos de suas respectivas falas gravadas, bem como, será realizada também, observação não participante com registro em um diário de campo e, será realizada pesquisa documental (inclusive com o envio de um Termo de Compromisso de Utilização de Dados - TCUD). Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos, os participantes poderão ficar constrangidos em responder alguma questão, porém os mesmos serão contornados, caso isso ocorra, este pesquisador, comunicará a cada um dos participantes que poderá optar em não responder a questão, ou seja, poderá pular a questão. Será informado também aos participantes, os benefícios desta pesquisa, que entre outras coisas, apresenta relevância pelo fato que chamará a atenção para a negação histórica do direito a educação dos camponeses com deficiência nos territórios piauiense e maranhense, notadamente, dos municípios de Altos-PI e Matões-MA e, servirá também para produzir conhecimento sobre esta realidade educacional que não tem sido suficientemente pesquisado.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados. Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Denilson Barbosa dos Santos /PPGED-UFPI
E-mail: denilsonbarbosaestudos@gmail.com
Link para Endereço para acessar currículo lattes do pesquisador:
<http://lattes.cnpq.br/5499375805943322>

Rosana Evangelista da Cruz
Demais Pesquisadores
E-mail: rosanacruz@ufpi.edu.br
Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/0021484669773124>

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO

Este roteiro de entrevista foi elaborado de acordo com o problema que orienta esta pesquisa: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI).

Objetivos Específicos:

a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

Município:

Função: Secretário(a) de Educação **Idade:** _____ **Gênero:** () masculino () feminino () outro: _____

Formação acadêmica () Graduação: _____ () Especialização: _____ () Mestrado: _____ () Doutorado: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na função/cargo de Secretário(a) de Educação: _____

Tipo de vínculo profissional com a SEMED: _____

Cargo: _____

Tempo de serviço:

Você já atuou em alguma escola do campo/ou em alguma escola que atenda alunos da Educação Especial? Por quanto tempo? E em qual função?

Parte II - A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) na Educação do Campo da rede municipal de ensino

- 1) Quando os estudantes PEE passaram a ser matriculados, frequentar e estudar juntos com os demais estudantes das escolas regulares desta rede municipal? Como se deu esse processo?
- 2) Quando começou a ser ofertado a esses estudantes o Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede municipal de ensino?
- 3) Para atender ao objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o que a SEMED tem feito para:
 - a) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos territórios camponeses deste município?
 - b) orientar o sistema municipal de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino?
 - c) a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino fundamental?
 - d) oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo?
 - e) oferta de formação de professores das salas regulares, da sala do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar?
 - f) efetivação da participação da família dos alunos PEE e da comunidade na escola do campo?
 - g) efetivar a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação nas escolas do campo?
 - h) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas?
- 4) Na sua visão, como as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são seguidas e implementadas nesta Rede Municipal de Ensino, principalmente nas escolas do campo?
- 5) A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem uma política específica para a Educação Especial/Inclusiva? Como está seu processo de implementação? Quais os tensionamentos marcam esse processo? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços?
- 6) A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem uma política específica para a Educação do Campo? Como está seu processo de implementação? Quais os tensionamentos marcam esse processo? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços?

Parte III - Perfil dos alunos atendidos pela Educação Especial em escolas do campo na perspectiva da educação inclusiva

- 1) Nas escolas do campo há estudantes público da Educação Especial regularmente matriculados e frequentando? se sim, quantos?
- 2) Quais as deficiências, transtornos e altas habilidades esses alunos camponeses apresentam?
- 3) Você poderia dizer o quantitativo de alunos camponeses por deficiência, transtornos e altas habilidades?
- 4) Como são identificadas essas deficiências, esses transtornos ou essas altas habilidades/superdotação?

Parte IV - Condições de atendimento das escolas do campo para o público da Educação Especial na realidade de Matões-MA e de Altos-PI

- 1) Quais as ações educacionais têm sido implementadas pela SEMED visando alcançar o objetivo de levar a escola comum(regular) a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais desses alunos camponeses?
- 2) Essas ações têm contribuído para que a SEMED alcance esse objetivo da PEE? De que forma isso acontece?
- 3) A Educação Especial nesta rede municipal de ensino está contemplada no PPP e atua de forma articulada com o ensino comum (regular) das escolas do campo? Se sim, como se dá esse processo?
- 4) Hoje tem sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo desta rede municipal de ensino? Se sim, quantas? Qual(is) os profissionais atuam nessas salas? Qual a formação desses profissionais?
- 5) Quais as dinâmicas de funcionamento?
- 6) Que equipamentos e recursos integram a SRM?
- 7) Caso a escola do campo não tenha SRM/AEE existe outra alternativa para o atendimento desses alunos? Qual?
- 8) Se há transporte escolar público, o mesmo possui condições de acessibilidade para transportar estudantes com deficiência física, visual, etc? Quais?
- 9) Quais as adaptações físicas e arquitetônicas são asseguradas nas escolas do campo para atender os alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva?
- 10) Comente sobre a estrutura física das escolas do campo da rede municipal, enfatizando a garantia da acessibilidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações para esses estudantes.
- 11) Quais os recursos pedagógicos para o atendimento dos alunos público da Educação Especial são assegurados escola do campo?
- 12) Existe articulação entre o trabalho desenvolvido nas SRM e o trabalho realizado nas salas regulares no tocante ao planejamento, metodologia de ensino, currículo, avaliação da aprendizagem? De que forma isso ocorre?
- 13) Existem alunos PEE residentes nas comunidades rurais que não estão frequentando nenhuma instituição escolar? Se sim, quais os motivos? O que a SEMED tem feito para que estes alunos não fiquem fora da escola?

Parte V - Efetivação do direito à educação dos camponeses PEE

- 1) Quais direitos educacionais previstos nos documentos oficiais são efetivamente assegurados

aos camponeses PEE na rede municipal de ensino?

- 2) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação Especial e da Educação do Campo nesta rede municipal de ensino.

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEMED

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA DA SEMED

Este roteiro de entrevista foi elaborado de acordo com o problema que orienta esta pesquisa: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI).

Objetivos Específicos:

a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

Parte I – IDENTIFICAÇÃO

Município:

Função: Coordenador(a) de Educação Especial/Inclusiva da SEMED Idade: _____

Gênero: () masculino () feminino () outro: _____

Formação acadêmica () graduação: _____ () Especialização: _____ ()

Mestrado: _____ () Doutorado: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na função/cargo de Coordenador(a) de Educação Especial/Inclusiva da SEMED: _____

Tipo de vínculo profissional com a SEMED: _____

Cargo: _____

Tempo de serviço:

Você já atuou antes em alguma escola do campo ou em alguma escola que atenda alunos da Educação Especial? Por quanto tempo? E em qual função?

Parte II – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) na Educação do Campo na rede municipal de ensino

- 1) Quando os estudantes PEE passaram a ser matriculados, frequentar e estudar juntos com os demais estudantes das escolas regulares desta rede municipal? Como se deu esse processo?
- 2) Quando começou a ser ofertado a esses estudantes o Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede municipal de ensino?
- 3) Para atender ao objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o que a SEMED tem feito para:
 - a) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos territórios camponeses deste município?
 - b) orientar o sistema municipal de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino?
 - c) a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino fundamental?
 - d) oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo?
 - e) oferta de formação de professores das salas regulares, da sala do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar?
 - f) efetivação da participação da família dos alunos PEE e da comunidade na escola do campo?
 - g) efetivar a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação nas escolas do campo?
 - h) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas?
- 4) Na sua visão, como as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são seguidas e implementadas nesta Rede Municipal de Ensino, principalmente nas escolas do campo?
- 5) A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem uma política específica para a Educação Especial/Inclusiva? Como está seu processo de implementação? Quais os tensionamentos marcam esse processo? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços?
- 6) A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem uma política específica para a Educação do Campo? Como está seu processo de implementação? Quais os tensionamentos marcam esse processo? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços?

Parte III - Perfil dos alunos atendidos pela Educação Especial em escolas do campo na perspectiva da educação inclusiva

- 1) Nas escolas do campo há estudantes público da Educação Especial regularmente matriculados e frequentando? se sim, quantos?
- 2) Quais as deficiências, transtornos e altas habilidades esses alunos camponeses apresentam?
- 3) Você poderia dizer o quantitativo de alunos camponeses por deficiência, transtornos e altas habilidades?

- 4) Como são identificadas essas deficiências, esses transtornos ou essas altas habilidades/superdotação?

Parte IV - Condições de atendimento das escolas do campo para o público-alvo da Educação Especial/inclusiva na realidade de Matões-MA e de Altos-PI

- 1) Quais as ações educacionais tem sido implementadas pela SEMED visando alcançar o objetivo de levar a escola comum(regular) a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais desses alunos camponeses?
- 2) Essas ações têm contribuído para que a SEMED alcance esse objetivo da PNEEPEI? De forma isso acontece?
- 3) A Educação Especial nesta rede municipal de ensino está contemplada no PPP e atua de forma articulada com o ensino comum (regular) das escolas do campo? Se sim, como se dá esse processo?
- 4) Hoje tem sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo desta rede municipal de ensino? Se sim, quantas? Qual(is) os profissionais atuam nessas salas? Qual a formação desses profissionais?
- 5) Quais as dinâmicas de funcionamento?
- 6) Que equipamentos e recursos integram a SRM?
- 7) Caso a escola do campo não tenha SRM/AEE existe outra alternativa para o atendimento desses alunos? Qual?
- 8) Se há transporte escolar público, o mesmo possui condições de acessibilidade para transportar estudantes com deficiência física, visual, etc? Quais?
- 9) Quais as adaptações físicas e arquitetônicas são asseguradas nas escolas do campo para atender os alunos público da Educação Especial?
- 10) Comente sobre a estrutura física das escolas do campo da rede municipal, enfatizando a garantia da acessibilidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliários - e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações para esses estudantes.
- 11) Quais os recursos pedagógicos para o atendimento dos alunos público da Educação Especial são assegurados escola do campo?
- 12) Existe articulação entre o trabalho desenvolvido nas SRM e o trabalho realizado nas salas regulares no tocante ao planejamento, metodologia de ensino, currículo, avaliação da aprendizagem? De que forma isso ocorre?
- 13) Existem alunos PEE residentes nas comunidades rurais que não estão frequentando nenhuma instituição escolar? Se sim, quais os motivos? O que a SEMED tem feito para que estes alunos não fiquem fora da escola?

Parte V - Efetivação do direito à educação dos camponeses PEE

- 1) Quais direitos educacionais previstos nos documentos oficiais são efetivamente assegurados aos camponeses PEE na rede municipal de ensino?
- 2) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação Especial/Inclusiva nesta rede municipal de ensino.

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORES ESCOLARES

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES ESCOLARES

Este roteiro de entrevista foi elaborado de acordo com o problema que orienta esta pesquisa: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI).

Objetivos Específicos:

a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

Parte I – IDENTIFICAÇÃO

Escola:

Município:

Função: Gestor(a) Escolar

Gênero: () masculino () feminino () outro: _____

Formação acadêmica () Graduação: _____ () Especialização: _____ () Mestrado: _____ () Doutorado: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na função/cargo de Gestor Escolar do Campo: _____

Tipo de vínculo profissional com a SEMED: _____

Cargo: _____

Tempo de serviço:

Você já tinha atuado antes de exercer o cargo de gestor, em alguma escola do campo ou em alguma escola que atenda alunos da Educação Especial? Por quanto tempo? E em qual função?

Parte II – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) na Educação do Campo na rede municipal de ensino de Altos-PI/Matões-MA

- 1) Quais ações são realizadas pela SEMED e por esta escola do campo que contemplem a inclusão de estudante público-alvo da Educação Especial/Inclusiva? Se positivo, quais?
- 2) Quais as etapas e modalidades de ensino essa escola oferece?
- 3) Quantos estudantes camponeses estão regularmente matriculados nessa escola? Destes quantos são alunos público da educação especial?
- 4) Há ônibus escolar público que realiza o transporte dos estudantes?
- 5) Quais as orientações da SEMED para o atendimento dos alunos da Educação Especial/Inclusiva nas escolas do campo? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços?
- 6) Como a SEMED e suas coordenações de Educação Especial/Inclusiva e de Educação do Campo vêm trabalhando e auxiliando as escolas do campo para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
- 7) Com relação à formação inicial e continuada, o quê a SEMED tem feito para qualificação e preparação dos professores e demais profissionais da escola que atuam direta ou indiretamente com os estudantes público da PNEEPEI?

Parte III - Perfil dos Estudantes PEE atendidos nas escolas do campo

- 1) Nessa escola há estudantes público da Educação Especial regularmente matriculados e frequentando?
- 2) Quais as deficiências, transtornos e altas habilidades esses alunos camponeses apresentam?
- 3) Você poderia dizer o quantitativo de alunos camponeses por deficiência, transtornos e altas habilidades?
- 4) Como são identificadas essas deficiências, esses transtornos ou essas altas habilidades/superdotação?

Parte IV - Condições de atendimento das escolas do campo para o público da Educação Especial na realidade de Matões-MA e de Altos-PI

- 1) Quais as adaptações físicas e arquitetônicas são asseguradas nessa escola do campo para atender os alunos público-alvo da Educação Especial?
- 2) Comente sobre a estrutura física das escolas do campo da rede municipal, enfatizando a garantia da acessibilidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações para esses estudantes.
- 3) Tem sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nessa escola do campo? Se sim, qual(is) os profissionais atuam nessa sala? Qual a formação desses profissionais?
- 4) Quais as dinâmicas de funcionamento?
- 5) Que equipamentos e recursos integram a SRM?
- 6) Caso essa escola não tenha SRM/AEE existe outra alternativa para o atendimento desses alunos? Qual?
- 7) Se há transporte escolar público, o mesmo possui condições de acessibilidade para transportar estudantes com deficiência física, visual, etc.? Quais?
- 8) Quais os recursos pedagógicos para o atendimento dos alunos público da Educação Especial são assegurados nessa escola?

- 9) Existe articulação entre o trabalho desenvolvido na SRM e o trabalho realizado nas salas regulares no tocante ao planejamento, metodologia de ensino, currículo, avaliação da aprendizagem? De que forma isso ocorre?
- 10) Essa escola do campo possui Projeto Político Pedagógico? Se sim, como foi a construção do referido Projeto?
- 11) Como ocorre interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
- 12) Quais ações político-pedagógicas são efetivadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos público da Educação Especial na escola do campo que você trabalha?

Parte V – Efetivação do direito à educação dos camponeses PEE

- 1) Quais direitos educacionais previstos nos documentos oficiais são efetivamente assegurados aos camponeses PEE dessa escola?
- 2) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação do Campo e da Educação Especial nesta rede municipal de ensino.

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES DE SALAS REGULARES

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –PROFESSORES DE SALAS REGULARES

Este roteiro de entrevista foi elaborado de acordo com o problema que orienta esta pesquisa: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI).

Objetivos Específicos:

a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

Parte I – IDENTIFICAÇÃO

Escola:

Município:

Função: Professor(a) de sala regular

Gênero: () masculino () feminino () outro: _____

Formação acadêmica () graduação: _____ () Especialização: _____

() Mestrado: _____ () Doutorado: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tipo de vínculo profissional com a SEMED: _____

Cargo: _____

Tempo de serviço na escola do campo:

Tempo de serviço na escola do campo em turmas com alunos da PNEEPEI:

Qual turma(s) você ministra aula? Qual(is) componente(s) curricular(es)? Quanto alunos PEE estão matriculados na sua turma?

Parte II – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) na Educação do Campo na rede municipal de ensino

- 1) Quais ações são realizadas pela SEMED e por esta escola do campo que contemplem a inclusão de estudante público da Educação Especial? Se positivo, quais?
- 2) Quais são as ações efetivamente implementadas pela escola que você considera primordiais para o desenvolvimento dos alunos PEE?
- 3) Quais são as ações inclusivas que ainda precisam ser desenvolvidas pela escola?
- 4) Em sua opinião, as escolas camponesas da Rede Municipal de Ensino são inclusivas? Se não, o que falta para que se tornem inclusivas?
- 5) Quais as orientações da SEMED para o atendimento dos alunos da Educação Especial nas escolas do campo? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais os desafios? Quais os avanços?
- 6) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação Especial e da Educação Especial nesta rede municipal de ensino.

Parte III - Perfil dos Estudantes PEE atendidos nas escolas do campo

- 1) Na turma que você trabalha há estudantes público da Educação Especial regularmente matriculados e frequentando? Quantos?
- 2) Quais as deficiências, transtornos e altas habilidades esses alunos camponeses apresentam?
- 3) Como são identificadas essas deficiências, esses transtornos ou essas altas habilidades/superdotação?
- 4) Que dificuldades, necessidades e potencialidades você observa no processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial desta escola?
- 5) Conte-me como tem se dado a avaliação da aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas classes comuns desta escola do campo?
- 6) Conte-me um pouco como os alunos da Educação Especial são identificados, avaliados e encaminhados para receberem o AEE nesta escola do campo.

Parte IV - Condições de atendimento das escolas do campo para o público-alvo da Educação Especial/inclusiva na realidade de Matões-MA e de Altos-PI

- 1) Quais as adaptações físicas e arquitetônicas são asseguradas nessa escola do campo para atender os alunos público da Educação Especial?
- 2) Comente sobre a estrutura física das escolas do campo da rede municipal, enfatizando a garantia da acessibilidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações para esses estudantes.
- 3) Comente sobre a quantidade de alunos na sua sala e as condições de trabalho que a SEMED e a escola oferecem à você para trabalhar com alunos PEE?
- 4) Tem sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado nessa escola do campo? Se sim, qual a importância do trabalho realizado pelos profissionais que atuam nessa sala?
- 5) Quais as dinâmicas de funcionamento?
- 6) Que equipamentos e recursos integram a SRM?
- 7) Caso essa escola não tenha SRM/AEE existe outra alternativa para o atendimento desses

alunos? Qual?

- 8) Se há transporte escolar público, o mesmo possui condições de acessibilidade para transportar estudantes com deficiência física, visual, etc? Quais?
- 9) Quais os recursos pedagógicos para o atendimento dos alunos público da Educação Especial são assegurados nessa escola?
- 10) Existe articulação entre o trabalho desenvolvido na SRM e o trabalho realizado nas salas regulares no tocante ao planejamento, metodologia de ensino, currículo, avaliação da aprendizagem? De que forma isso ocorre?
- 11) Essa escola do campo possui Projeto Político Pedagógico? Se sim, você participou da sua construção? Comente sobre esse processo.
- 12) Como ocorre interface no Projeto Político Pedagógico entre a Educação Especial e a Educação do Campo?
- 13) Na sua opinião, como deve ser feito o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público da Educação Especial na escola do campo?
- 14) Quais as dificuldades em ter um estudante público-alvo da Educação Especial na sua sala de aula?
- 15) Na sua formação acadêmica, desde a sua graduação, você teve algum aporte teórico/prático no âmbito da Educação Especial/Inclusiva na Educação do Campo?
- 16) A SEMED promove cursos de formação continuada em Educação Especial/Inclusiva na Educação do Campo?
- 17) Se sim, você já participou de alguma formação pedagógica voltada para a Educação Especial/Inclusiva? Essas formações atenderam suas necessidades formativas?
- 18) Quais ações político-pedagógicas são efetivadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos público da Educação Especial na escola do campo que você trabalha?

Parte V – Efetivação do direito à educação dos camponeses PEE

- 1) Quais direitos educacionais previstos nos documentos oficiais são efetivamente assegurados aos camponeses PEE dessa escola?
- 2) Fique à vontade para acrescentar comentários sobre a gestão da Educação do Campo e da Educação Especial nesta rede municipal de ensino.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COM PAIS OU RESPONSÁVEIS ESTUDANTES CAMPONESES PEE

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COM PAIS OU RESPONSÁVEIS ESTUDANTES CAMPONESES PEE

Este roteiro de entrevista foi elaborado de acordo com o problema que orienta esta pesquisa: quais tensionamentos existem na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI)? Os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral:

- analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI).

Objetivos Específicos:

a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA).

Parte I – IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____ turma: _____ turno: _____

Responsável pelo estudante PEE: () pai () mãe () ou outro

Tipo de deficiência/Transtorno etc, que o estudante apresenta: _____

Composição Familiar	
Mora com	() Mãe e Pai () Mãe () Mãe e Padrasto () pai e madrasta
Quem o estudante?	() Outro cuidador _____

Quantos irmãos?	() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ou mais
Mãe	
Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60	
Fomação Escolar	() não alfabetizada () Ensino Fundamental – Anos Iniciais () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
Profissão/ocupação	() Agricultora () Outra: _____
Regime de trabalho	() CLT () Autônomo () Outro _____
Pai	
Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60	
Fomação Escolar	() não alfabetizada () Ensino Fundamental – Anos Iniciais () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
Profissão	() Agricultor () Outro _____
Regime de trabalho	() CLT () Autônomo () Outro _____

2. VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O TRABALHO DA ESCOLA

- 2.1 Você teve dificuldade para efetuar a matrícula de seu filho na escola por causa da deficiência dele/a? Alguma escola recusou a matrícula? Se sim, comente sobre isso.
- 2.2 Você sente que seu filho é acolhido na escola?
- 2.3 Você considera que a escola tem contribuído no desenvolvimento do seu filho? De que forma?
- 2.4 A escola oferece ao seu filho as condições necessárias para ele aprender e se desenvolver de acordo com as suas necessidades educativas?
- 2.5 Na escola tem sala de recursos multifuncionais para oferecer ao seu filho no contraturno o Atendimento Educacional Especializado? Se não, onde seu filho recebe esse serviço?
- 2.5. seu filho conta com um profissional de apoio em sala de aula regular?
- 2.6 É oferecido transporte escolar público? Se sim, é acessível ou adaptado aos alunos com deficiência física?
- 2.7 A escola tem banheiros, salas e outros espaços adaptados e acessíveis aos estudantes com deficiência física, deficiência visual etc.?
- 2.8 Você considera que seu filho está incluído ou excluído na escola? Na sua opinião, os direitos educacionais do seu filho estão sendo assegurados?
- 2,9 Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o atendimento de seu filho na escola?

APÊNDICE J - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL (COM REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO E EM FOTOGRAFIAS)

Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Orientando: Denilson Barbosa dos Santos

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL (COM REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO E EM FOTOGRAFIAS)

1. Verificar junto a secretaria da escola se possui os estudantes camponeses público-alvo da PEE estão matriculados na escola e como essas matrículas foram realizadas, observando que classe ou atendimento esse aluno está frequentando, se estudantes estão informados no Censo Escolar.
2. Verificar se as escolas do campo possuem Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I ou Tipo II e seus equipamentos, verificar se a SRM atende os princípios da acessibilidade, o espaço e mobília são adequados, se está equipada com a mobília, os materiais e recursos pedagógicos acessíveis etc.
3. Caso positivo, analisar se o Projeto Político-Pedagógico da escola institucionaliza a oferta do AEE, prevendo em sua organização: Cronograma de atendimento aos alunos, Plano de Trabalho do AEE, com as identificações das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, como também, outros profissionais da educação e redes de apoio.
4. Verificar quem está atuando junto à Sala de Recursos e como são realizadas as atividades.
5. Em qual turno a Sala de Recursos funciona e por quê?
6. Quantos alunos são atendidos na Sala de Recursos?
7. Verificar aspectos relacionados a:
 - Infraestrutura pedagógica, administrativa e física
 - Quantitativo e formação dos profissionais
 - Projeto Político-Pedagógico da escola
 - Planos educacionais individualizados
 - Dados de fluxo escolar e de rendimento dos estudantes PEE
 - Práticas inclusivas
 - Recursos e materiais didáticos acessíveis e apropriados aos estudantes PEE.
 - Ambientes adaptados (rampa, piso tátil, banheiro, sala de aula, mobília etc.)
 - Sala de Recursos Multifuncionais
 - Formação de profissionais do AEE
 - Tecnologia assistiva
 - Profissionais de apoio especializado
 - Transporte acessível
8. Anotações complementares e registro fotográfico.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilmo(a). Senhor (a), _____
M.D.: Secretário(a) Municipal de Educação
Nesta.

Por meio desta apresento a V. S.^a, o pesquisador Denílson Barbosa dos Santos, Pós-Graduando do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí– PPGED/UFPI.

Solicito a V. S.^a a gentileza de conceder licença e autorização institucional (modelo em anexo) para que ele possa ter acesso e consultar o arquivo e documentos desta Secretaria Municipal de Educação e das escolas do campo deste município, com fins exclusivamente acadêmicos-científicos, a fim de realizar sua pesquisa de Doutorado em Educação do PPGED/UFPI, cujo título é **“Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)”** sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI).

A metodologia adotada será de análise documental e de pesquisa de campo. Para tanto, envolverá consulta de documentos internos desta secretaria e alguns disponibilizados no site da prefeitura deste município atinente ao objeto de estudo supramencionado, bem como será realizada entrevista semiestruturada, observação não-participante, levantamento de documentos e registro fotográfico para coleta/produção de dados relacionados, os quais servirão de base para elaboração da referida Tese de Doutorado.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado a privacidade dos participantes desta pesquisa. Desde já o pesquisador se compromete em devolver a esta Instituição os resultados finais dessa pesquisa, entregando uma cópia impressa e uma cópia da versão digital em CD da Tese produzida a SEMED e a Equipe Gestora das escolas do campo participantes desta pesquisa.

Confiante na boa acolhida, pronto atendimento à solicitação aqui apresentada e, certo de contar com a participação desta secretaria de educação no desenvolvimento deste estudo, agradeço a colaboração e, renovo, nesta oportunidade, protestos de consideração e apreço.

Teresina-PI, ____ de _____ de 2023.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPI

ANEXO B - MODELO PARA EMISSÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA SEMED

FOLHA TIMBRADA
ESTADO DO XXXXXX
PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXX
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDCUAÇÃO/SEMED

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

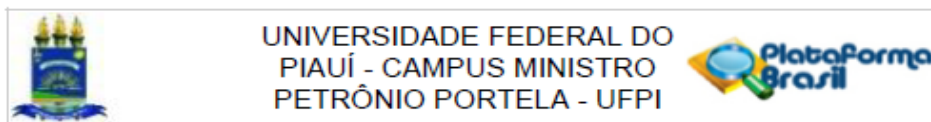
Após apreciar a proposta de pesquisa para produção da Tese do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED-UFPI, intitulada “Direito à educação no campo: análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Matões (MA) e Altos (PI)” do pesquisador Denílson Barbosa dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz e, tem como objetivos: Geral - analisar os tensionamentos existentes na operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas do campo dos municípios de Matões (MA) e de Altos (PI) e, específicos – a) analisar a relação entre os direitos assegurados aos estudantes camponeses público da PNEEPEI, considerando o marco legal que trata da Educação Especial, da Educação do Campo e da interface entre ambas as modalidades e a sua efetivação no cenário educacional brasileiro, piauiense e maranhense, a partir da perspectiva da educação inclusiva; b) caracterizar o perfil dos estudantes camponeses público da PNEEPEI no conjunto de matrículas do Piauí, do Maranhão, de Altos (PI) e de Matões(MA); c) analisar as condições de atendimento das escolas do campo para os estudantes público da PNEEPEI na realidade piauiense, maranhense, altoense e matoense; d) problematizar a relação entre os direitos educacionais previstos e assegurados nas legislações vigentes e nos documentos oficiais e, a sua efetivação na vida escolar dos estudantes camponeses público da PNEEPEI nos municípios de Altos (PI) e Matões (MA). Os participantes da pesquisa serão o(a) Secretário(a) Municipal de Educação, a Coordenadora de Educação do Campo, a Coordenadora da Educação Especial/Inclusiva da SEMED, Gestores Escolares do campo que atendem alunos público da Educação Especial, professores do AEE – Atendimento Educacional Especializado, professores de salas regulares (comuns) que atendem PEE; estudantes camponeses com deficiência, transtornos ou altas habilidades (maior de idade) ou seus respectivos pais. Esta pesquisa será realizada conforme as normas e princípios exigidos pelo Conselho de Ética da UFPI. Portanto, eu na condição de Secretário(a) Municipal de Educação de _____, concordo e autorizo ao Pesquisador Denílson Barbosa dos Santos do PPGED/UFPI a realizar sua pesquisa nesta Secretaria de Educação e nas escolas camponesas da rede municipal de ensino que atendem alunos PEE para aplicar os instrumentos e técnicas de coleta/produção de dados para fins de elaboração de sua Tese do Doutorado em Educação.

Informar o nome do município/Estado e data, ____/____ de 2023

Atenciosamente,

Nome do(a) Secretário(a) de Educação
Secretário(a) Municipal de Educação
Assinatura e carimbo

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIREITO À EDUCAÇÃO DOS CAMPONESES PÚBLICO-ALVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS TERRITÓRIOS PIAUIENSE E MARANHENSE

Pesquisador: DENILSON BARBOSA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78657023.5.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.709.572

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2263144.pdf 06/02/2024) e do Projeto Detalhado (Projeto detalhado investigação Denilson e Rosana ajustes feitos 03FEV24 CEP.pdf 05/02/2024).

Pesquisadoras/ es: DENILSON BARBOSA DOS SANTOS e ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ.

Desenho:

Esta pesquisa pretende encontrar resposta(s) para o seguinte problema: quais tensionamentos existem na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) que expressem a garantia ou a negação do direito à educação no âmbito da inclusão escolar dos camponeses público-alvo desta política educacional no Piauí e no Maranhão?

Nesse sentido, são muitos os desafios que se impõem para realização desta pesquisa na perspectiva da interface e articulação da Educação Especial/Inclusiva e a Educação do Campo com foco na garantia e efetivação do direito à educação dos camponeses que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação na realidade piauiense

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 18 de Março de 2024

Assinado por:**Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração -		
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550		
UF: PI	Município: TERESINA	
Telefone: (86)3237-2332	Fax: (86)3237-2332	E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br